



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Cristina Rodrigues Paulino

***Todos diferentes, todos iguais* – estratégias
de diferenciação pedagógica em ensino do
Espanhol Língua Estrangeira**

outubro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Cristina Rodrigues Paulino

***Todos diferentes, todos iguais* – estratégias
de diferenciação pedagógica em ensino do
Espanhol Língua Estrangeira**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico
e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Carlos Pazos Justo

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Paula Cristina Rodrigues Paulino

Endereço electrónico: pcrpaulino@gmail.com

Telefone: 964629774

Cartão do Cidadão n.º: 9538352 2ZY6

Título do Relatório: *Todos diferentes, todos iguais* – estratégias de diferenciação pedagógica em ensino do Espanhol Língua Estrangeira

Supervisor: Doutor Carlos Pazos Justo

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, outubro de 2013

Assinatura

Agradecimentos

Este trabalho é o culminar de um projeto que resultou da presença de múltiplos contributos e da interação estabelecida entre vários agentes que, de forma distinta, estiveram presentes ao longo da sua realização e aos quais quero agradecer profundamente pela forma como (co)responderam.

Assim, agradeço...

... ao meu Supervisor, Doutor Carlos Pazos Justo, e à minha Orientadora Cooperante, professora Luísa Ribeiro, pelos conselhos, motivação, disponibilidade, saberes e pela partilha e persistência, nas horas mais difíceis deste projeto, cujo empenho, disponibilidade, dedicação e amizade foram inexceláveis.

... ao Agrupamento de Escolas de Real, onde me encontrava a lecionar e que me proporcionou a prossecução deste projeto que enceta uma nova etapa profissional da minha vida. À Julieta, em especial, um muito obrigada por tudo.

... a todos os alunos da turma E, do 7º ano, envolvidos, pelo empenho e dedicação com que colaboraram e participaram, tornando possível a implementação do meu projeto.

... à colega de estágio e amiga Filipa Santos, um agradecimento muito especial pelo apoio incondicional, acompanhamento, incentivo, conselhos, sugestões e partilha de angústias nas horas mais difíceis, que tanto me ajudaram a perfilar o meu caminho.

... a toda a minha família mais próxima, que me soube compreender nas horas mais difíceis e na ausência.

... ao Gabriel que é a estrela da minha vida.

... e àquela outra estrela que sempre acreditou que eu chegaria lá.

Todos diferentes, todos iguais – estratégias de diferenciação pedagógica em ensino do Espanhol Língua Estrangeira

Paula Cristina Rodrigues Paulino

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Universidade do Minho 2013

Resumo

O presente relatório enquadra-se na realização do Estágio Profissional no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Concretizado numa metodologia de investigação ação e regulado pelas diretrizes dos documentos orientadores do processo de ensino aprendizagem, espelha o desenvolvimento do meu Projeto de Intervenção, configurado a partir das características e necessidades do grupo alvo intervencionado.

A forma como é percecionada a Educação em geral sofreu, ao longo das últimas décadas, uma grande evolução visando a construção de uma escola para todos. Verificaram-se mudanças significativas a nível metodológico e de estratégias de intervenção, de forma a aproximar, o quanto possível, a escola dos alunos, com o intuito de a democratizar. Neste sentido, a escola postula o desenvolvimento de estratégias diferenciadas e diversificadas que fomentem a autonomia e sustentem o ensino de cada aluno, proporcionando a todos o acesso à in(formação) a que têm direito.

No âmbito específico do ensino de uma língua estrangeira, o objetivo primordial é que o aluno seja capaz de comunicar de forma autónoma e adequada. Assim, atender às diferenças e singularidades de cada aluno, de forma a proporcionar a cada um e a todos mecanismos linguísticos para que possam comunicar em espanhol é um imperativo incontornável.

Os resultados sugerem que a implementação de uma tipologia diversificada de atividades, que favoreçam a autonomia dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira, é promotora do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. O recurso a estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalho colaborativo e de jogos didáticos, de forma a implicar os alunos no processo de ensino e a promover a sua autonomia como aprendentes de uma língua estrangeira, poderá contribuir para a construção efectiva de um ambiente inclusivo.

All different, all equal – pedagogical differentiation strategies in Spanish as a foreign language teaching

Paula Cristina Rodrigues Paulino

Teaching Practice Report

Master's degree in 3rd cycle of basic education Portuguese teaching and basic and secondary education Spanish teaching
University of Minho 2013

Abstract

The present report refers to process of the Teaching Practice in the third cycle of basic education and secondary education Portuguese and Spanish Teaching Master's. It was developed in an action research methodology and it was ruled by the guidelines of the teaching/learning process guiding documents and reflects the development of my Intervention Project configured through the characteristics and needs of the intervened target group.

The way education in general is understood has gone through a great evolution in the last decades regarding the construction of an inclusive school. There were significant changes in methodologies and intervention strategies, in order to approach the school to the students, with the aim of democratizing it, making schooling accessible to everyone. Thus, the school demands the promotion of differentiated and diversified strategies that foster autonomy and support each student's education providing everyone with the access to information and training that are entitled to.

Specifically regarding teaching foreign languages, the main goal is making the student able to communicate adequately and autonomously. So, attending each student's differences and singularities in order to provide each and every one the linguistic tools to communicate in Spanish is an absolute imperative.

The results suggest that the implementation of a diversified typology of activities that favour students' autonomy in learning a foreign language promotes the development of their communicative competence. The use of pedagogical differentiation strategies, collaborative work and didactical games, so that they become involved in their teaching process and promoting their autonomy as foreign language learners could contribute to the construction of a real inclusive environment.

“Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação.
Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza,
Duas folhas iguais.”

António Gedeão (Teatro do Mundo, 1958)

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
ÍNDICE	xi
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL	19
1.1. A urgência de uma escola para todos.....	19
1.2. Diferenciar para aprender ... <i>um caminho para a autonomia</i>	24
1.2.1. <i>Cada cabeça sua sentença</i> - A Inteligência na aprendizagem	27
1.2.2. <i>Um por todos e todos por um</i> - O Trabalho Colaborativo	31
1.3. Contexto de Intervenção	34
1.3.1. O Contexto Escolar	34
1.3.2. O Grupo Turma.....	36
1.4. Do Enfoque Comunicativo a uma Interação orientada à Ação	36
1.5. Documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem	41
1.6. Plano Geral de Intervenção	46
Capítulo II – Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção	49
2.1. Fase de Pré – Intervenção.....	49
2.1.1. Instrumentos de recolha de informação.....	50
2.1.2. Análise do Questionário implementado	51
2.2. Fase de Intervenção.....	56
2.2.1. Primeira Intervenção Pedagógica: “Tradiciones navideñas”	56
2.2.1.1. Avaliação da primeira intervenção	57
2.2.2. Segunda Intervenção Pedagógica: Jogo – Adivinha de que animal se trata	59
2.2.2.1. Avaliação da intervenção	60
2.2.3. Terceira Intervenção Pedagógica.....	62
2.2.3.1. Avaliação da Intervenção.....	64
2.2.4. Última intervenção Pedagógica:	66
2.2.4.1. Avaliação da Intervenção.....	68
2.2.5. Reflexões sobre outras Intervensões Pedagógicas.....	71
2.3. Síntese Avaliativa do Projeto	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXOS	85
Anexo 1 – Grelha de Observação de Aulas.....	87
Anexo 2 – Questionário de análise de necessidades.....	89
Anexo 3 – Questionário da Primeira Intervenção.....	93
Anexo 4 – Ficha <i>Perros y Gatos</i>	95
Anexo 5 – Ficha <i>Perros Y Gatos</i> (adaptada)	97
Anexo 6 – Ficha <i>Voy a Adivinar</i>	99
Anexo 7 – Questionário da Segunda Intervenção	101
Anexo 8 – Fichas Fiestas Españolas	103
Anexo 9 – Ficha <i>Fiestas Españolas</i> (adaptada).....	105
Anexo 10 – Questionário da Terceira Intervenção.....	107
Anexo 11 – Ficha de Trabalho – Trailers.....	109
Anexo 12 – Ficha de Trabalho – <i>Emociones</i>	115
Anexo 13 – Questionário da Última Intervenção	119

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ordena, segundo a tua preferência, os temas que consideras mais interessantes.	52
Gráfico 2 - Como te comportas quando um colega participa oralmente na aula?.....	52
Gráfico 3 - Que comportamentos adotas nos trabalhos de grupo/pares?.....	53
Gráfico 4 - Como reages quando um colega teu apresenta dificuldades?.....	54
Gráfico 5 - Que estratégias utilizas quando sentes alguma dificuldade na compreensão dos conteúdos?	55
Gráfico 6 - Expressei as minhas dúvidas sempre que não percebi alguma coisa?	58
Gráfico 7 - Respeitei as opiniões dos outro, mesmo quando eram diferentes das minhas?	58
Gráfico 8 - Contributo dos colegas para a aprendizagem	61
Gráfico 9 - No trabalho em grupo:.....	62
Gráfico 10 – O que achaste mais difícil?	65
Gráfico 11 – Os colegas contribuíram para a elaboração do panfleto?	66
Gráfico 12 – Aspeto mais relevante para a tarefa	66
Gráfico 13 – Distribuição dos alunos por grupos com actividades diferenciadas.....	69
Gráfico 14 – Relevância do trabalho desenvolvido	70
Gráfico 15 – Como se desenvolveu o trabalho de grupo?.....	70

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Síntese Organizativa da Intervenção Pedagógica	48
---	----

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Panfleto Turístico	63
Ilustração 2 - Simulação de uma situação de pedido de informação no “Turismo de Braga”	64
Ilustração 3 – Imagens de Frankenstein e Charlot.....	73

INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, pretende espelhar a natureza de todo o trabalho desenvolvido ao longo das minhas práticas letivas e apresentar, descrever e justificar as diferentes etapas do projeto de investigação acção, por mim implementado. Representa também um instrumento documental e reflexivo sobre a experiência de formação no âmbito do estágio pedagógico, cuja implementação pretendia demonstrar a importância que a diferenciação pedagógica pode surtir no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE).

A História da pedagogia e das metodologias de ensino foi-nos mostrando que os paradigmas foram mudando ao longo dos tempos, motivados por vários fatores de ordem social, cultural, económica ou política, arrastando com eles o ensino das línguas estrangeiras e o enfoque que lhes é dado. Fatores como a evolução da conceção da língua, os objetivos de aprendizagem de uma língua estrangeira, o perfil do aluno e as suas necessidades enquanto aprendente de uma língua estrangeira, não podem ser ignorados face a uma sociedade cada vez mais globalizante como a nossa. Numa sociedade que favorece um contacto intercultural cada vez mais estreito, por força do alargamento da União Europeia, das migrações, do incremento do turismo e das relações internacionais, do estabelecimento de relações diplomáticas e, enfim, da globalização, o ensino de uma língua estrangeira urge, como um meio fundamental para responder às necessidades comunicativas dos indivíduos. Neste sentido, Marta Sierra (2006: 6) refere que

la lengua es un instrumento al servicio de la comunicación, fruto de la interacción entre dos o más personas, que esta interacción se produce dentro de un contexto determinado y que este contexto, surge en el seno de una comunidad lingüística. El habla es en sí misma una acción y a través de esta actuamos en situaciones de la vida cotidiana desde las más simples a las más sublimes, convirtiéndonos en agentes sociales. Si no fuera necesario actuar y expresar sentimientos no necesitaríamos hacer uso de la lengua.

Partindo destes pressupostos, é importante que o ensino de uma língua estrangeira se centre numa abordagem comunicativa orientada à ação, que forneça aos alunos as ferramentas que lhe permitam utilizar a língua, de forma autónoma, num contexto real de comunicação. Desta forma e

según la filosofía del enfoque comunicativo, el profesor es una figura necesaria en la instrucción en el aula, pero su papel adquiere una dimensión de mediador entre el alumno y el material que le va a proporcionar su competencia comunicativa.(Bordón, 2007: 131)

Ora, numa sala de aula heterogénea, uma das formas de facilitar e desenvolver a competência comunicativa do aluno é envolvê-lo no processo de ensino/aprendizagem, apelando à sua autonomia, responsabilizando-o e tornando-o mais independente, de acordo com as suas características, conforme refere Teresa Bordón:

Para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo con éxito y el aprendiz pueda desarrollar sus habilidades comunicativas, es necesario, por una parte, que los aprendices estén convenientemente motivados, así como que se les proporcionen oportunidades para que puedan intervenir en las actividades que se realizan en el aula con confianza y mostrando su propia individualidad. (2007: 132)

Uma pedagogia baseada na centralidade do aluno torna-se uma forma mais humanizada de adequação cultural, planificada para permitir uma maior expressão por parte do discente, no interior do seu contexto de aprendizagem e em situações quotidianas da vida ativa, onde a comunicação é, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem*,

ensino, avaliação (QECRL), uma prática que “envolve todo o ser humano” e onde as diferentes competências “interagem de forma complexa com o desenvolvimento da personalidade singular de cada ser humano” (Conselho da Europa, 2001: 16).

Assim, enquanto professora de língua estrangeira, julgo ser pertinente pensar na aula de espanhol como um espaço onde a língua seja o instrumento que veicula a ação, para o qual é necessário desenvolver a competência comunicativa. Tendo os alunos um lugar central no processo de ensino/aprendizagem, estes deverão ser auscultados e poder-se-á negociar estratégias e atividades a desenvolver, bem como trabalhar temas que sejam motivadores, criando assim um ambiente afetivo onde todos participem, opinem e reflitam sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essa tomada de consciência do processo é importante no desenvolvimento da autonomia do aluno.

Creio ainda que adotando uma dinâmica centrada na diferenciação pedagógica e no trabalho colaborativo, o professor deixa de ser um transmissor de conhecimentos e torna-se um supervisor, orientador e facilitador da aprendizagem, mobilizando os meios para que os alunos atinjam os fins: o desenvolvimento da competência comunicativa. É neste âmbito que este relatório documenta a minha preocupação em conseguir chegar a todos os alunos, destacando as estratégias e atividades levadas a cabo para o efeito, bem como os pressupostos que fundamentam a importância da diferenciação pedagógica, enquanto estratégia para o conseguir.

O meu relatório apresenta-se, assim, dividido em duas partes, onde apresento os conceitos e noções que fundamentam o meu entendimento da diferenciação pedagógica numa escola que se quer inclusiva, e onde descrevo e avalio a minha intervenção pedagógica. No primeiro capítulo, apresento o enquadramento teórico da minha temática, onde são considerados alguns conceitos e teorias que estiveram na base do estudo. Numa linha contextual, começo por fazer uma abordagem à importância da escola, enquanto lugar de formação por excelência que se quer direccionada a todos, e aos percursos possíveis para que essa realidade aconteça. Seguidamente, faço a caracterização do contexto de intervenção, apresentando a escola onde ela ocorre e a turma intervencionada. Nas secções seguintes, faço uma

abordagem da metodologia adotada, tento contextualizar o projeto à luz dos documentos orientadores e apresento ainda o meu Plano Geral de Intervenção, onde constam as questões orientadoras mais específicas deste projeto, os objetivos traçados e as estratégias de ação consideradas mais relevantes. O segundo capítulo ilustra o trabalho desenvolvido, nomeadamente a descrição das intervenções e sua avaliação. Por último, nas considerações finais, faço um balanço de todo o percurso realizado e lanço algumas sugestões para o desenvolvimento de estudos futuros.

Relativamente ao processo, considerando que a vertente investigativa de qualquer projeto se reveste de uma grande importância, implicando uma avaliação e reflexão constantes de todo o trabalho realizado através da recolha de dados e de informação, durante todo este tempo, fui fazendo leituras, no sentido de conhecer melhor as temáticas que se relacionavam com o meu projeto. Já a recolha de dados foi possível através da observação direta, de questionários, de reflexões, de avaliações e de momentos formais de avaliação de competências, implementados pela orientadora cooperante. Para essa recolha, foram criados registos de avaliação e de autoavaliação de atividades, de aprendizagens e de modelos de ensino, com o intuito de aferir a prossecução dos meus objetivos, sempre numa dialética de investigação acção. Em função do que observava da turma e da resposta que ia tendo ao trabalho solicitado e às estratégias implementadas, fui repensando formas de intervenção e refazendo as atividades, o que implicou uma “actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal” (Vieira, 1993: 28), porque “as actividades de reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem constituem condição indispensável ao crescimento pessoal e profissional do professor” (idem: 117).

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL

1.1. A urgência de uma escola para todos

Como é comumente reconhecido, a escola atingiu, nos dias de hoje, uma relevância inquestionável. É considerada o local de educação privilegiado pela sociedade, que lhe reconhece e atribui a responsabilidade quase exclusiva ao nível da formação e educação dos jovens. A escolaridade é uma etapa indispensável e irrecuperável na trajetória da vida de qualquer ser humano e na sua formação enquanto pessoa, por isso a sua frequência torna-se indispensável para a formação do indivíduo, uma vez que, conforme Artigo 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto),

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Neste contexto específico, em que assistimos a uma auto desresponsabilização da sociedade, espera-se que seja na escola que se encontrem caminhos que permitam educar os alunos de forma integral, enquanto cidadãos participantes da sociedade. Hoje, mais do que transmitir conhecimentos, importa perspetivar o desenvolvimento integral dos alunos, aliando a aquisição de competências académicas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de atitudes e valores que visem a formação do indivíduo, tal como preconizado na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto), que, no Artigo 7º, advoga como objetivos do ensino básico:

Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.

Neste quadro, os professores, principais gestores do processo de ensino e aprendizagem, são naturalmente os primeiros agentes desse trabalho integral. Com recurso aos mais variados processos de operacionalização, que permitem dar resposta a aspetos de ordem pedagógica, psicológica e social, conseguem fazer dos seus alunos, indivíduos hábeis para enfrentar os diferentes desafios que lhes são diariamente impostos. Para dar essa resposta de forma global, a todos sem exceção, têm naturalmente de conceber o grupo como uma entidade heterogénea em termos de perfis, interesses, vivências e ritmos de aprendizagem. Assim, devem ser criados e acionados mecanismos adequados para chegar a todos os alunos, proporcionando-lhes aprendizagens significativas, de acordo com a natureza das suas necessidades e/ou dificuldades. Para tal, configura-se como imperativo a criação de condições nas escolas para que seja possível criar um ambiente educativo mais diferenciado que permita o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos “num ambiente educativo que oferece ao aluno as melhores oportunidades para progredir, que permite ao professor actuar adequadamente com todos os alunos da classe e, ainda, que favorece a promoção de relações sociais aceitáveis entre alunos” (Heron & Skinner, 1978, *apud* Correia, 1999)

É neste contexto que assistimos, nas últimas décadas, ao emergir de uma preocupação crescente com o conceito de “educação para todos” e a uma maior consciencialização daquilo que ele implica, no sentido de promover o acesso total e gratuito de qualquer indivíduo à educação. Paralelamente, a educação deverá ser direccionada para o desenvolvimento pessoal do indivíduo

e da sua relação com o outro, no sentido de fortalecer o respeito pelos direitos humanos (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

A instituir esta realidade, a Declaração de Salamanca de 1994, veio propor um novo modelo de escola e de integração, a Escola Inclusiva, cuja essência se confronta com o desafio de educar com sucesso todas as crianças, nas suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias. Para tal entende como fundamental

que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. (Declaração de Salamanca)¹

Também Miranda Correia (1997) defende que a escola deverá ser para todos e de todos e que deve criar as condições necessárias para receber e educar todos os alunos. Considera que quando privamos um aluno desta vivência, estamos a contribuir para uma falsa socialização e que é também a sociedade que perde a oportunidade de progredir para um maior equilíbrio e harmonia. A escola não pode, pois, discriminar ou segregar, tem de promover a dignidade e a riqueza do «diferente», ou seja tem de permitir a sua inclusão, que visa a “Inserção do aluno na classe regular onde, sempre que possível deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com o apoio apropriado às suas características e necessidades.” (Correia, 1997: 9)

Esta perspetiva encaixa na criação de uma escola que atende às diferenças, adaptando-se à multiplicidade dos indivíduos, criando um ambiente

¹ Ponto 7 da ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

propício ao desenvolvimento das potencialidades individuais e adotando práticas que atendam à diversidade das respostas.

Nesse tipo de escola o modelo educativo deverá pretender, em primeiro lugar, estabelecer ligações cognitivas entre os alunos e o currículo, para que adquiram e desenvolvam estratégias que lhes permitam resolver problemas da vida quotidiana e que os preparem para aproveitar as oportunidades que a vida lhes oferece. A pedagogia deve ser centrada na criança, os docentes devem ser capazes de educar todos, sem discriminação, respeitando as suas diferenças (...) dando respostas adequadas às características e necessidades do aluno. (Martins, 2009).

Judy Sebba e Mel Ainscow (1996) também colocam a tónica nesta perspectiva inclusiva da escola, que tenta dar resposta a todos os alunos, promovendo a igualdade de oportunidades, ao sublinhar que “Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduzir a necessidade de excluir alunos.” (Judy Sebba e Mel Ainscow, 1996, *apud* Rodrigues, 2001: 50).

Assim, atendendo às especificidades de cada criança e às suas capacidades, em situação de ensino e aprendizagem, urge fazer uso de estratégias que permitam chegar a todos indiscriminadamente. Na mesma linha da conceção da escola inclusiva, Porter (2000) vai mais longe e define-a como

um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os portadores de deficiência, são instruídos, conjuntamente com os outros, na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regular, apropriados para a idade cronológica, e onde lhes são oferecidos ensino e apoio, de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais. (2000: 25)

Subjaz a uma educação inclusiva a reestruturação do sistema, da cultura, das práticas e das políticas implementadas nas escolas, que prometem responder à diversidade dos seus alunos. Esta abordagem humanística e democrática vê e compreende o indivíduo e as suas singularidades, de forma a desenvolver respostas para as suas necessidades pessoais e as suas necessidades enquanto indivíduo e cidadão ativo na esfera social. O quase paradoxo, de procurar tratar todo o grupo com igualdade e no entanto conseguir estar atento às diferenças de cada indivíduo, é sem dúvida um dos maiores desafios que se apresentam aos professores e à escola. Para isso, é necessária a mudança dum sistema fixo e rigoroso para um sistema flexível, sujeito a mudança e adequação, capaz de garantir a igualdade na oportunidade de aprender, a todos os alunos.

Neste contexto, e contrariamente ao que foi prática no passado, a escola não deverá estar preparada para receber apenas algumas crianças e jovens, nem para escolher e apoiar apenas os que dêem garantias de sucesso, que se integrem nas regras pré-estabelecidas e que acompanhem os ritmos impostos pelas exigências curriculares instituídas. Pelo contrário, a escola deverá receber e apoiar todas as crianças e jovens, concorrendo com o seu empenhamento e o seu ritmo, para a construção de um mundo cada vez mais justo e humanizado, onde todos os indivíduos, dispondo de igualdade de oportunidades, possam encontrar o seu espaço de realização pessoal e social, conforme assinalam os Princípios Gerais que constituem o Artigo 2º da *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*:

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

1.2. Diferenciar para aprender ... *um caminho para a autonomia*

O trabalho docente é das atividades profissionais mais complexas, dada a natureza e particularidade do seu instrumento de trabalho. Sendo o objeto o aluno e sendo este um ser humano, o processo de ensino aprendizagem reveste-se de uma imensa complexidade a ser considerada pelo professor. Essa complexidade entende-se, na medida em que todos os alunos são naturalmente diferentes. Cada um apresenta características próprias e singulares que o distinguem do outro. Nem todos aprendem da mesma maneira, nem ao mesmo tempo, ritmo e/ou nível. Diferem tanto nas suas capacidades, como nos seus interesses, nas suas habilidades, motivações, ritmos e estilos de aprendizagem. Cada um revela determinados pontos fortes em áreas específicas, saberes, interesses e capacidades/habilidades, que vão diferindo por fatores de ordem social, cultural, económica e contextual.

Numa sociedade que sofreu, nas últimas décadas, mudanças significativas a vários níveis, os professores, enquanto agentes educativos, são confrontados, cada vez mais, com essa diversidade de alunos que têm em mãos, quer ao nível das aprendizagens realizadas, quer da forma de pensar e de aprender, para já não falar das distintas culturas, valores e domínios. Numa escola que valoriza sobretudo o conhecimento efetivo das áreas curriculares, que valoriza sobretudo as inteligências linguística e lógico-matemática (Gardner, 1994), os alunos com maior desenvolvimento noutra tipo de aptidões e inteligências acabam por experienciar um menor sucesso, que se traduz na natural desmotivação. Um ensino eficaz e integrador passa então por conceber estratégias que se adequem às características dos diferentes indivíduos, enquanto agentes de um determinado grupo. A criação de novos contextos que se adaptem às suas individualidades, partindo do que cada um domina, e desenvolvendo as suas potencialidades, poderá ser a forma de chegar a todos. Este é um processo complexo no qual interatuam inúmeras variáveis, aluno, professor, currículos, metodologias, estratégias, atividades, recursos, que orientam o aluno na construção e desenvolvimento da sua autonomia e da sua aprendizagem. Potenciar ao aluno um contacto significativo com o contexto educativo é uma forma de o tornar mais autónomo e de promover uma postura crítica, ao nível da autorregulação e autoavaliação do processo. Deste processo, reflexivo e emancipatório do aluno, surge a articulação com uma

pedagogia diferente, virada para a autonomia “com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão” (Vieira, 2006: 203). Trata-se de um processo que dá lugar à adequação de estilos de ensino e de atividades letivas às características e potencialidades dos alunos; que dá lugar à criação de momentos de diferenciação pedagógica; que dá, em última instância, voz ao aluno. A este propósito, Cerrolaza & Cerrolaza (1995: 35) referem que

En la enseñanza de idiomas actual el/la aprendiente se sitúa en la posición central: En los últimos tiempos, incluso, se trabaja con la premisa de dar a los aprendientes la posibilidad de tomar decisiones respecto a su propio proceso de aprendizaje: se fomenta cada vez más la autonomía de los estudiantes.

Centralizando o processo de ensino e aprendizagem na figura do aluno, a diferenciação pedagógica constitui-se como a resposta adequada às solicitações que a heterogeneidade de alunos, que frequentam hoje a escola, requer. Para tal, é no decorrer do processo de ensino e aprendizagem que faz sentido pensar na adequação às características dos diferentes intervenientes no processo educativo, fazendo uma gestão reflexiva e flexível, que tenha presente que os alunos não aprendem todos da mesma maneira, nem que as suas dificuldades e interesses são os mesmos. Uma gestão que desenvolva práticas e culturas que respeitem a diferença e que permita a contribuição ativa de cada aluno, de forma autónoma, para a construção de um conhecimento partilhado. A ser assim, a conquista da autonomia é um processo que desenvolve a

competência para se desenvolver como participante autodeterminado socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 2)

Num contexto com este cenário, a negociação pedagógica assume um papel importante na gestão da sala de aula, o que implica uma (re)negociação e (re)definição constantes dos papéis do aluno (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 5). É durante o processo, que faz sentido procurar ajustar as práticas e metodologias de ensino aos alunos e às suas características, às suas áreas fortes e às menos conseguidas, enquanto agentes isolados ou enquanto pertencentes a um grupo, percecionando múltiplas estratégias de ensino.

Adotar uma perspetiva de diferenciação pedagógica implica, então, articular as competências expressas no currículo com as características dos alunos. É neste sentido que Leonor Santos (2009: 53) entende que diferenciar

É, sim, procurar ajustar as práticas de ensino aos alunos que se têm, às suas características pessoais e colectivas, aos seus pontos fortes e menos conseguidos. Tal, requer, evidentemente, um conhecimento profundo sobre os alunos e o conhecimento e domínio de múltiplas estratégias de ensino.

É necessário perceber as diferenças individuais entre os vários elementos da turma e flexibilizar o currículo, de forma a chegar a determinado fim, pelos meios que tenhamos disponíveis, isto é aproveitando as competências dos alunos e interrelacionando-as com as estratégias a implementar. Convery & Coyle, 1999, *apud* Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007: 57) propõem algumas atividades, que serão também desenvolvidas aquando da minha intervenção, promotoras da diferenciação pedagógica que poderão ajudar o aluno na aquisição das aprendizagens e no desenvolvimento da sua autonomia:

- pedindo aos alunos para trabalharem em torno do mesmo tópico mas usando textos diferentes;
- usando tarefas com diferentes graus de complexidade para o mesmo texto;

- pondo os alunos a trabalhar na mesma tarefa mas produzindo um resultado diferente;
- facultando diferentes tipos de apoio aos alunos individualmente;
- agrupando alunos de diferentes formas com diferentes propósitos;
- diversificando abordagens, estilos de ensino e actividades;
- permitindo aos alunos que se dediquem a algo que seja do seu próprio interesse.

Encontrar um caminho no sentido da diferenciação permitiria que os alunos pudessem acompanhar, desenvolver, controlar e autoregular o seu ensino e aprendizagem. Essa diferenciação reside na “adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno” (Meirieu et al. *apud* Cadima, 1996: 50), de modo a que cada aluno seja confrontado com contextos pedagógicos enriquecedores para ele, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais.

Professor e alunos devem criar, em formato negocial e democrático, um ambiente pedagógico significativo, que permita o envolvimento ativo e integral no ato de conhecer/aprender. À luz disto, a minha prática docente orienta-se pela necessidade de conhecer e compreender as diferenças dos alunos, para poder desenvolver atividades que lhes permitam adquirir o maior número de competências. De acordo com as suas capacidades e necessidades, os alunos tomarão a sala de aula como um espaço seu, onde é possível desenvolver aprendizagens significativas, de forma autónoma, e partilhá-las com o outro. Assim, partilho da opinião que “a partir de uma perspectiva ética e política, uma pedagogia para a autonomia pode também constituir um esforço estratégico no contexto da demanda da democracia na educação e na sociedade em geral” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 4).

1.2.1. Cada cabeça sua sentença - A Inteligência na aprendizagem

A sala de aula é sempre um cenário que se afigura bastante heterogéneo, pois é composto por um conjunto de indivíduos que diferem na

sua forma de aprender, postura, interesse, motivação, capacidades, e enfim, na sua essência. Diversificar as situações de aprendizagem e adaptá-las às especificidades dos alunos é tentar responder ao problema didático da heterogeneidade das aprendizagens.

Nos dias de hoje, parece consensual entender que as crianças aprendem de forma e a ritmos diferentes. Algumas aprendem mais depressa que outras, umas aprendem melhor com o método expositivo, outras conseguem-no com outras metodologias mais autodirecionadas. Umas apresentam mais predisposição para as artes, outras para as letras e outras preferem o raciocínio lógico matemático (Gardner, 1994). Sendo esta diversidade a natureza do grupo de um professor, urge considerar que a escola deve valorizar os muitos saberes do aluno, proporcionando-lhe atividades e estratégias que relevem as suas reais potencialidades, permitindo-lhe adquirir aprendizagens da forma que se configure mais eficaz, segundo o seu estilo. Entendendo o estilo de aprendizagem como a forma ou método para adquirir conhecimento, não se releva tanto o que se aprende, mas o modo como nos comportamos durante a aprendizagem. A ser assim, o estilo de aprendizagem de cada indivíduo traduz-se num conjunto de características pessoais que levam a que, perante um mesmo método de ensino, uns desenvolvam aprendizagens significativas e outros não. Citando Dunn, Beaudry e Klavas (1989: 56):

Learning style is a biologically and developmentally imposed set of personal characteristics that make the same teaching method effective for some and ineffective for others. Every person has a learning style... Knowing students learning styles, we can organize classrooms to respond to their individual needs.

Atenta a esta realidade, entendo que o professor deverá desenvolver práticas diversificadas, recorrendo a estratégias diferenciadas, a materiais e a recursos de diferente natureza e de formato diverso, para ir ao encontro de um maior leque possível de estilos de aprendizagem e, assim, assegurar uma comunicação eficaz com a generalidade dos alunos.

Acerca da atuação do ser humano, Daniel Goleman (1995) refere que a inteligência está na base da sua ação e procura demonstrar que não é só a razão que influencia os nossos atos. Acredita ainda que é a emoção que comanda as nossas respostas, tendo mesmo um grande poder sobre as pessoas. Segundo o autor, o indivíduo caracteriza-se por ter simultaneamente duas inteligências distintas que funcionam, ora em relação uma com a outra, ora isoladamente. “Cognição, emoção, resposta” é a tríade conceptual que caracteriza o comportamento humano e que funciona circularmente e em conjunto, influenciando o comportamento: o indivíduo tem uma cognição, enquanto processa mentalmente a sua cognição sente uma emoção e em função do tipo de emoção sentida, gerará uma resposta. Por isso, as emoções ditam a qualidade da resposta e a qualidade do processo de interacção social. Explicita que sendo a inteligência emocional a “capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos” (Goleman, 1995: 24), acaba por ser a maior responsável pelas atuações dos indivíduos, pelo seu sucesso ou insucesso, pelo que essa faculdade deve ser explorada em contexto educativo.

Num certo sentido, temos dois cérebros, duas mentes e dois tipos diferentes de inteligência: racional e emocional. Nosso desempenho na vida é determinado pelas duas não é apenas o QI, mas a inteligência emocional que conta. Na verdade, o intelecto não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional. (idem: 23)

Howard Gardner (1994), com a Teoria das Inteligências Múltiplas, veio revolucionar a história dos paradigmas educativos, ao propor uma reestruturação da ação educativa em função das características dos aprendentes. O autor deu, assim, mais um passo significativo no desenvolvimento do postulado da diferenciação pedagógica. Entende que a inteligência é uma característica própria do ser humano, que o distingue dos outros animais e que difere de indivíduo para indivíduo, pois cada ser humano é único e por isso singular. Para além disso, ela caracteriza-se pela forma

como cada um realiza determinada tarefa, demonstrando a capacidade que tem para resolver problemas. Com base na Teoria das Inteligências Múltiplas, sugere diferentes formas de adquirir aprendizagens que tenham em conta as características dos aprendentes, através do desenvolvimento dos seus pontos/áreas fortes. Segundo o autor, todos os indivíduos possuem algumas capacidades mais desenvolvidas do que outras, sendo esse um marco distintivo de cada ser humano:

A exata natureza e extensão de cada 'estrutura' individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas (Gardner, 1994: 7)

A teoria de Howard Gardner oferece um cardápio de capacidades e talentos inerentes aos seres humanos, que podem ser agrupadas em oito grupos, ou inteligências gerais, que funcionam de forma combinada. São elas a *Inteligência Linguística*, *Inteligência Lógico-matemática*, *Inteligência Espacial*, *Inteligência Corporal-cinestésica*, *Inteligência Musical*, *Inteligência Intrapessoal*, *Inteligência Interpessoal* e *Inteligência corporal-cinestésica*. Funcionam como uma ferramenta, que pode influir de forma muito gratificante no processo de ensino-aprendizagem, ao fomentar, na hora da aquisição de conteúdos, pedagogias que privilegiem as características pessoais dos alunos. Trabalhar as inteligências será então um meio de desenvolver a autonomia do aluno. Ao fazer as suas escolhas, este estará a criar mecanismos que ele próprio domina, o que lhe permite aprender e, simultaneamente, crescer enquanto aprendiz de uma língua estrangeira que desenvolve a sua capacidade de comunicação.

Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem deve ser regulado pela oportunidade que é concedida ao aluno de participar responsavelmente no seu processo de aprendizagem e na escolha dos seus objetivos, formulando os

seus problemas de aprendizagem e descobrindo os recursos de que necessita para satisfazer as suas necessidades.

1.2.2. *Um por todos e todos por um - O Trabalho Colaborativo*

Considerando a escola como o espaço formativo privilegiado acessível a todos os cidadãos, ao professor é espectável o dever de garantir o direito a toda e qualquer diferença, criando percursos e/ou estratégias diferenciadas que respeitem as diversidades e características dos indivíduos, na ótica de uma escola de/e para todos. Sendo um ambiente em que todos devem ser tratados com igualdade, o ideal é que os alunos tenham as mesmas oportunidades de acesso à informação, podendo para isso ser aplicadas estratégias conforme o ritmo de cada um. Para tal, o professor deve considerar o grupo que tem em mãos e planificar uma resposta adequada às suas reais necessidades. Deve saber respeitar o seu ritmo e forma de aprendizagem, valorizar a sua cultura, as suas vivências e os seus saberes, e consequentemente reconhecer a unidade de cada criança, com necessidades próprias e específicas e a possibilidade de progressão de acordo com as suas capacidades.

Tal prática vem ao encontro da filosofia do Movimento da Escola Moderna, que configura um lugar central do aluno no processo educativo, apelando a práticas inclusivas de ensino e ao trabalho colaborativo com “momentos coletivos de trabalho” (Niza, 2012: 34). Nesta nova filosofia de escola inclusiva, o trabalho de cooperação e colaboração contribui para o desenvolvimento de competências que satisfaçam as necessidades de todos os alunos. Por um lado, a nível afetivo e social, pode possibilitar a criação de laços de amizade, de vínculos e de relações afetivas, que poderão futuramente trazer-lhes um suporte emocional essencial na construção da personalidade; por outro, a nível académico, pode potenciar o desenvolvimento das aprendizagens. Segundo Vygotsky (citado por Leitão, 2006: 26) a aprendizagem é um ato social “construído no esforço cooperativo de partilhar, compreender e resolver problemas”. Os alunos ao trabalharem em cooperação, mais facilmente resolvem problemas, uma vez que partilham, sugerem, se relacionam e se compreendem melhor. Preocupam-se uns com os outros em

função do bem-estar do grupo, proporcionando a “comunicação interactiva, a aceitação e a acomodação às diferenças individuais” (Leitão, 2006: 34). Francisco Leitão (2006) refere também que existe um conjunto de atividades e de estratégias que fomentam uma aprendizagem significativa e inclusiva, baseada na cooperação e colaboração entre grupos de alunos heterogéneos. Acredita ainda que

contextos de aprendizagem que valorizam o trabalho em grupo, a solidariedade e ajuda mútua, o trabalho a pares, são uma vantagem para todos os alunos, quer no que respeita às aprendizagens académicas quer no que respeita às competências sociais e comunicativas (Leitão, 2006: 151).

Entende também que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino, centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos organizados em função das diferenças e/ou semelhanças que se verificam nos seus elementos. É esta riqueza, advinda da pluralidade de pensamentos e opiniões que interagem com um determinado propósito, que permite o desenvolvimento de uma série de competências e o envolvimento dos alunos nas aprendizagens, tornando-os paulatinamente mais autónomos. Assim, o trabalho colaborativo estrutura-se

essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos. (Roldão, 2007: 27)

Adotando uma dinâmica pedagógica centrada no trabalho cooperativo e colaborativo, o professor deixa de ser um transmissor de conhecimentos e torna-se um orientador e facilitador da aprendizagem, mobilizando os meios

para que os alunos atinjam os fins: a competência comunicativa em língua e a competência de aprendizagem. Este papel, mais supervisor, do professor permite o emergir de um aluno mais participativo, responsável pela execução das tarefas e com um papel mais central, conferindo-lhe mais autonomia na aquisição das aprendizagens. A sua intervenção no grupo, a argumentação, o confronto, a comparação, a negociação e o acordo permitem “o desenvolvimento de um espírito de cooperação social e de vida comunitária” (Dewey, 2002: 25). Entendida assim, a escola seria um local onde a criança aprende por experiência direta, num ambiente propício à aprendizagem, onde impera “um espírito de livre comunicação, de troca de ideias, sugestões, resultados de experiências anteriores bem ou mal sucedidas” (idem), que leva ao desenvolvimento integral do aluno.

Neste quadro, entendo que o trabalho colaborativo visa o estabelecimento de relações de trabalho espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, pautando-se por uma negociação cuidadosa, pela tomada de decisões em conjunto, pela comunicação, diálogo e aprendizagem, por parte de todos os participantes. A realização de atividades em equipa poderá trazer benefícios para as aprendizagens dos alunos, em termos de partilha interpares e através de múltiplas formas de resposta, tornando a intervenção do professor mais exequível e produtiva (Perrenoud: 1999). Para além disso, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo apoiam-se mutuamente e conseguem atingir objetivos comuns, democraticamente negociados pelo grupo. Estabelecem relações que tendem à não-hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua e à co-responsabilidade. A reforçar essa teoria, Perrenoud (1999), Dewey (2002) e Freire (1997) são da opinião que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens que não estão disponíveis em ambientes com aprendizagens individualizadas. A interação entre alunos desempenha um papel fundamental na cognição, pois todas as aprendizagens resultam da relação entre indivíduos e são social e culturalmente mediadas. O colega com quem trabalha em colaboração, com quem se vai desafiando e com quem se vai questionando, tem um papel fundamental no desenvolvimento das suas capacidades e vice-versa.

Trabalhando sob a forma de cooperação e de colaboração, os alunos tornam-se mais autónomos, ganham confiança nas suas capacidades

individuais, e as aprendizagens são sistematizadas de forma mais concisa, pois resultam de um processo dinâmico em que os alunos interagem.

1.3. Contexto de Intervenção

1.3.1. O Contexto Escolar

O meu Projeto de Intervenção Pedagógica foi desenvolvido numa escola do ensino básico dos segundo e terceiro ciclos do concelho de Braga, que é a sede do Agrupamento de Escolas de Real. Criado em 26 de junho de 2003, agregando a EB 2,3 de Real a um conjunto de outros estabelecimentos de ensino básico do 1º ciclo e jardins de infância limítrofes, é, atualmente, constituído por nove estabelecimentos de educação e ensino: três jardins de infância, quatro escolas básicas com 1.º ciclo, 1 centro escolar com educação pré-escolar e 1º ciclo e a escola básica do 2.º e do 3.º ciclos. Estrategicamente situada na entrada da zona urbana e na confluência de várias infraestruturas recreativas, desportivas e educativas, a escola sede, pilar do agrupamento, recebe alunos oriundos de vários lugares da freguesia de Real e de outras periféricas, que lhe reconhecem alguma centralidade.

Como sou docente deste agrupamento há já 3 anos, mantenho já um grau de proximidade muito grande com os documentos normativos, nomeadamente o Projeto Educativo, Projeto Curricular de Agrupamento, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Critérios Gerais e Específicos de Avaliação, bem como dos relatórios de Avaliação Interna. Ainda assim, a sua consulta e análise ajudaram-me a (re)definir estratégias de acção que fossem ao encontro da dinâmicas subjacente à prática educativa desenvolvida.

O Projeto Educativo do agrupamento alicerça-se no conceito de

“uma escola mais Humanizada e Socializadora, que eduque, integre e forme para uma cidadania interventiva e participada, ou seja, que se preocupe com a formação de cidadãos conscientes e solidários, responsáveis e mais participativos de forma a contribuírem para o progresso da sociedade (...) que

cumpra a sua missão de formar cidadãos autónomos, responsáveis, dotados de espírito crítico e criativo, solidários e abertos às novas exigências do mundo actual” (Projeto Educativo da escola, 2012/2013:3)

contando para isso com uma estreita interação entre todos os intervenientes educativos.

Para operacionalizar as suas metas, o agrupamento, enquanto organização, revela uma enorme complexidade de relações, onde se cruzam as articulações entre os vários agentes educativos dos vários níveis de ensino e das várias áreas curriculares. Este cenário permite desenvolver a Coordenação Pedagógica, prevista no Projeto Educativo, enquanto estrutura de articulação entre os diferentes níveis educativos e anos de escolaridade do agrupamento, distinguindo-o em termos organizacionais. Trata-se de uma estrutura que tem como objetivos coordenar, supervisionar, assessorar, refletir e intervir no ambiente escolar, de modo a “garantir o pleno exercício do direito de todos e de cada um à educação” (Projeto Educativo da Escola). Permite ainda dar continuidade pedagógica e sequência ao Projeto Educativo do Agrupamento e aos Planos de Turma elaborados. É representada por um coordenador de cada nível/ciclo de ensino que coopera com o Conselho Pedagógico e com a Direção, com o objetivo de garantir a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, desenvolvidas em Conselho de Ano.

Esta nova estrutura pedagógica fomenta práticas profissionais de natureza colaborativa e o desenvolvimento de lideranças intermédias mais participativas, criando condições facilitadoras de uma eficaz articulação horizontal e vertical do currículo. Promove a criação de equipas educativas em cada ano de escolaridade, que se orientam pela continuidade pedagógica e pelo desenvolvimento de um conjunto de práticas colaborativas entre docentes, de forma a dar resposta às quatro grandes prioridades que alicerçam o Projeto Educativo do agrupamento: “promover o sucesso educativo prevenindo o abandono e o absentismo escolar”; “intensificar a formação para a cidadania; reforçar a articulação entre os docentes dos diferentes ciclos e as diferentes escolas”; “reforçar as relações do Agrupamento com a comunidade”.

1.3.2. O Grupo Turma

Este projecto foi implementado numa turma de 7º ano de escolaridade, o 7ºE, que iniciou este ano letivo a aprendizagem da segunda língua estrangeira (LE2), sendo o nível de língua o A1/A2, segundo os parâmetros descritivos do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECRL)*.

O 7ºE é composto por 22 alunos, sendo uma turma reduzida devido ao facto de ter duas alunas com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Dos 22 alunos, 13 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Trata-se um grupo cujos alunos têm perfis muito variados, devido às suas características e percursos individuais bastante desiguais. Os alunos número 4 e número 20 são alunos com retenção e dupla retenção no 7º ano e que já tiveram contacto com a língua espanhola. As alunas número 17 e número 21 usufruem de um Programa Educativo Individual (PEI), cujas medidas educativas passam por um Currículo Específico Individual (CEI), conforme alínea do nº 2 do Artigo 16 do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, contudo a última aluna não frequenta a disciplina, dado o seu perfil de funcionalidade bastante comprometido. O aluno número 6 é um aluno que apresenta um diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), tratado com medicação diária.

Estes dados, juntamente com os que obtive através do questionário concebido pelo núcleo de estágio e aplicado à turma, permitiram-me consolidar a minha ideia em termos de Projeto de Intervenção, já que estar perante um grupo meta tão diverso e algo complexo em termos de predisposição para a aprendizagem, poderia ser justificativo do recurso a estratégias de diferenciação pedagógica que satisfizessem as necessidades dos alunos.

1.4. Do Enfoque Comunicativo a uma Interação orientada à Ação

O ser humano distingue-se de qualquer outro ser vivo pela forma como se relaciona com o outro e pelo instrumento que usa para o efeito. Essa dupla

característica, comunicante e relacional, tornam-no singular e fazem dele um ser social. Aprender a comunicar e a interagir surge, assim, como um imperativo indispensável à própria sobrevivência existencial e social, pelo que o conhecimento de uma língua, enquanto instrumento que serve a comunicação, é fundamental. Ora, aprender uma língua tem implícito o aprender a dialogar e a comunicar, para que o indivíduo se possa relacionar e interagir.

No contexto de uma sociedade global, em que, ao indivíduo, são todos os dias colocados novos desafios, urge a necessidade de responder a “uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais” (Conselho da Europa, 2001: 22). Para que essa comunicação se efetive, a aprendizagem da Língua Estrangeira deve revestir-se de uma prática continuada, relacionada com a sua funcionalidade primária: “aprender para comunicar”. É na interação com o outro que o ser humano recorre a um código semiótico e linguístico comum para comunicar, partilhando traços linguísticos, identitários, sociais e culturais. Esta necessidade de uma abordagem da dimensão comunicativa mais complexa, no ensino das línguas foi, então, alvo de mudança em termos metodológicos.

Nos anos sessenta, apoiado na teoria generativista de Chomsky, surge o *Método Comunicativo* como resposta às necessidades impostas pelo ensino das línguas, cujo modelo estruturalista já não satisfazia. A abordagem comunicativa no ensino das línguas estrangeiras começa a impor-se a partir dos anos setenta, quando Dell Hymes, na tentativa de ampliar o conceito chomskiano de *competência linguística*, introduz o conceito de *competência comunicativa*, como uma capacidade mais lata que se estende ao uso da língua. Para o autor, não basta que o indivíduo saiba as regras e estruturas sintáticas de um idioma, necessita também de conhecer e saber usar as regras do discurso específico da comunidade com a qual tem de se relacionar e interagir (Melero, 2000). É neste contexto de mudança que a língua deixa de ser vista como um sistema cujas realizações podem ser interiorizadas através da memorização e passa a ser encarada como um conjunto de funções que permitem ao indivíduo exprimir-se e comunicar. Com esta mudança paradigmática, o ensino das línguas passa, então, a centrar-se no desenvolvimento da competência comunicativa, que implica

el conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada; es decir, percibir los enunciados no sólo como realidades lingüísticas, sino también como realidades sociedades apropiadas (Melero, 2000: 81).

Um dos principais objetivos do enfoque comunicativo é desenvolver a competência comunicativa e pluricultural do aluno para que possa comunicar de forma eficaz. Para isso, é pertinente “adquirir las cuatro competencias que conforman la competencia comunicativa para lograr un aprendizaje completo y total” (Sanchez, 1997: 204), a saber, a competência linguística, sociolinguística, discursiva e estratégica.

É neste contexto que surge a promoção da figura do aluno, como entidade principal do processo de ensino e aprendizagem, e a opção por uma ação centrada numa dinâmica de interação social, onde o desenvolvimento da competência comunicativa se impõe.

o uso de línguas abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua (Conselho da Europa, 2001: 29)

A abordagem comunicativa prevê a aprendizagem das línguas em situações reais de comunicação e em contextos autênticos da vida quotidiana, tornando a aprendizagem mais real, fidedigna e eficaz e colocando o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem, como refere Teresa Bordón (2007: 132) “La adopción del enfoque comunicativo implica considerar al alumno como el centro de la instrucción. No se trata de que el profesor “enseñe”, sino de que el estudiante ‘aprenda’”.

Consciente da importância desta metodologia no ensino de língua estrangeira, e em consonância com o que observei do contexto de intervenção, pude confirmar que as atividades que pretendia implementar deveriam inserir-se nessa dinâmica comunicativa, na qual os alunos são envolvidos e centralizam o processo de aprendizagem, conforme preconizado pelo *Método Comunicativo*.

O enfoque principal de todas as atividades desenvolvidas foi a adequação de estratégias ao perfil dos diferentes alunos, de forma a proporcionar a aprendizagem da língua estrangeira. Nesse sentido, foram trilhados caminhos na perspectiva de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, nas suas “diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática”, conforme previsto no *QECRL* (Conselho da Europa, 2001: 34). Para o desenvolvimento integral da competência comunicativa, foi tido em conta, também, o desenvolvimento das competências gerais dos aprendentes, prescritas no *QECRL*: *saber, saber-fazer, saber ser e saber estar, e saber aprender* (Conselho da Europa, 2001: 147). Para satisfazer tais competências, tive em conta a planificação anual da disciplina, de forma a adequar as estratégias aos conteúdos a lecionar. A partir daí, o passo seguinte foi arquitetar atividades e criar materiais, de acordo com as características e interesses dos alunos, que me ajudassem a implementar as estratégias delineadas no meu Plano de Intervenção. A metodologia utilizada foi baseada no enfoque por tarefas que incorpora o *Método Comunicativo* para o ensino de línguas estrangeiras e que sustenta as atividades segundo uma abordagem comunicativa, focando todas as vertentes da língua (ler, ouvir, escrever e falar) previstas no *QECRL*. A metodologia comunicativa centra o processo educativo no aluno, nas suas necessidades, experiências e maneiras de aprender. Este deve praticar, usando a língua em situações reais, o que lhe permite desenvolver destrezas interpretativas e expressivas e ainda refletir sobre as suas dificuldades e os seus erros para poder autocorrigir-se e autonomizar-se.

Esta proposta de ensino mediante tarefas para chegar a uma atividade final (Sheila Estaire, 1990) perspetiva um tipo de ensino que, segundo Pilar Melero Abadía “se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula” (2000: 106).

Assim, em cada aula, delinee atividades possibilitadoras e uma atividade final com um objetivo específico (Sheila Estaire, 1990), baseadas no desenvolvimento da vertente comunicacional dos alunos. Creio que o enfoque por tarefas favorece enormemente a aprendizagem porque potencia a motivação dos alunos pelo facto de dar coerência à sequência dos conteúdos, por proporcionar necessidades comunicativas nos alunos e por poder concretizar-se em situações práticas da vida real. Foi minha preocupação organizar e sequenciar atividades que permitissem reforçar as competências comunicativas de cada aluno, ampliando a dinâmica da aprendizagem e reforçando a autonomia, numa via de descoberta, com estratégias que considere serem mais motivadoras para os alunos. Para isso, recorri algumas vezes a materiais autênticos e a simulação de situações concretas da vida real, com o propósito de trabalhar todas as competências e respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Procurei também seguir os princípios pedagógicos para o ensino das línguas estrangeiras, sempre com o objetivo de implicar o aluno nas atividades, tornando-o mediador do seu próprio conhecimento e desenvolvendo as competências gerais do *saber*, *saber ser* e *saber fazer*, para o desenvolvimento do aluno enquanto *agente social*, *hablante intercultural* e *aprendiente autónomo* preconizado no *PCIC*, (Instituto Cervantes: 2006).

Relativamente ao projeto, a sua implementação, ao longo dos diferentes momentos, decorreu sob três grandes estratégias de ação, aproximando-se das metodologias de investigação ação: planificação, implementação e avaliação. É a existência de uma atitude investigativa e problematizadora que permite que o último “estádio”, o da avaliação, se pautar por reflexões que determinem reformulações ou novas formas de atuação. Esta dialética é referida por Maria Alfredo Moreira da seguinte forma:

A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis, e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vai-vém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação ação enquanto estratégia de

formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica. (2001: 664)

Efetivamente, a avaliação sistemática que fiz das minhas intervenções e um olhar crítico, em torno do que planifiquei para a minha turma, facultaram-me momentos de reflexão relevantes e significativos para as intervenções subsequentes e, no geral, para a consecução final do Projeto de Intervenção. Essa ação reflexiva traduziu-se no pensar, repensar e reformular de estratégias com o intuito de otimizar a participação dos alunos e envolvê-los ativamente nas aprendizagens. Enquanto professora, considero a reflexão, avaliação e auto-regulação basilares na monitorização do processo educativo, pois partilho da opinião que

Os professores que não reflectem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objectivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar. É frequente estes professores esquecerem-se de que a sua realidade quotidiana é apenas uma entre muitas possíveis, e que existe uma série de opções dentro de um universo de possibilidades mais vasto. Assim, perdem muitas vezes de vista as metas e os objectivos para os quais trabalham, tornando-os meros agentes de terceiros. (Zeichner, 1993: 18)

1.5. Documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem

A palavra projeto tem a sua génese no vocábulo latino *projectum*, do verbo *proicere* que remete para antes de uma ação. O seu prefixo *pro* indica precedência, algo que vem ou que se faz antes de qualquer coisa, no tempo. Um projeto é então algo que pretendemos fazer a partir de determinados

objetivos que pretendemos atingir. Também o Projeto de Intervenção supervisionado é delineado segundo determinados objetivos; e é o pensar na sua prossecução que define as linhas orientadoras que permitem arquitetar determinadas ações que o tornem exequível em determinada realidade.

Para uma melhor contextualização e desenvolvimento do meu projeto, foi imprescindível a consulta de alguns documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem na área das línguas estrangeiras, enquanto diretrizes reguladoras da prática pedagógica, a levar a cabo no contexto de intervenção. Assim, e sempre numa abordagem comunicativa do ensino das línguas, procurei perceber o lugar dado, nesses documentos, a questões como o desenvolvimento de estratégias diferenciadas que fomentem a aprendizagem, o papel da diferenciação no desenvolvimento da autonomia do aluno e o trabalho colaborativo e a diferenciação pedagógica, como estratégias de desenvolvimento de competências, dimensões que incorporam o meu projecto.

No Currículo Nacional do Ensino Básico (2001: 15) do Ministério da Educação e Ciência, que pretende servir de mediação entre os programas das disciplinas e a organização do processo de ensino e aprendizagem, são mencionadas determinadas competências gerais a desenvolver como

usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação”, “adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados”, “realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa”, “cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.

Tais competências implicam o envolvimento efetivo dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, através de experiências educativas significativas que lhes proporcionem o desenvolvimento de competências comunicativas, de forma autónoma.

Na linha destas ideias e no âmbito da temática de intervenção, também o Projeto Educativo do Agrupamento delineia como metas de âmbito

pedagógico “a formação de cidadãos autónomos, conscientes e solidários, responsáveis e mais participativos de forma a contribuírem para o progresso da sociedade.” (p. 3)

Esta visão mais inclusiva e integradora do aluno é também mencionada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECRL)*, documento de referência no âmbito das línguas, que refere que “As competências gerais dos utilizadores ou aprendentes de línguas incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender).” (Conselho da Europa, 2001: 31). A aprendizagem é mencionada como uma competência geral que permite envolver o aluno em todo um processo formativo e desenvolver a sua autonomia:

a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário (...) e que permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das aprendizagens (Idem:154)

No mesmo documento, onde a aquisição da competência comunicativa plurilingue e pluricultural dos aprendentes, de acordo com as suas necessidades específicas, de forma a “promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação internacional mais eficaz” (Ibidem: 22) aparece como um dos grandes objetivos, é essa competência comunicativa plurilingue e pluricultural, que

promove também a tomada de consciência linguística e comunicativa, ou seja, ativa as estratégias metacognitivas que permitem aos atores sociais tornarem-se mais conscientes e dominarem as suas formas “espontâneas”

de lidar com as tarefas, em particular, a sua dimensão linguística. (Ibidem: 189)

Nesta ordem de ideias, parece inequívoco que o ensino de uma língua e o sucesso da aquisição da competência comunicativa se centre na promoção de estratégias conducentes a interações comunicacionais em que “a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social.” (Ibidem: 29)

No Programa de Espanhol do Ministério da Educação (1997: 31) é dada também relevância à autonomia do aluno na construção da sua aprendizagem e das suas ferramentas de comunicação, nomeadamente quando é referido que

Para conseguir que os alunos desenvolvam a capacidade de autonomia é necessário ter presente a sua diversidade... Pretende-se que construam a sua própria aprendizagem, participando na tomada de decisões, com o fim de evitar conflitos entre a diversidade da turma e a tendência para estandardizar o ensino e os processos, esperando resultados uniformes.

Apresenta ainda o trabalho colaborativo como orientação metodológica relevante para a aprendizagem dos alunos, e com os alunos: “a criação de grupos cooperativos, cujos pressupostos assentam não tanto em realizar uma tarefa como grupo, mas antes em aprender algo como grupo, atendendo à diversidade de ritmos e formas de aprendizagem de cada um dos seus elementos” (idem).

Outro documento incontornável no âmbito do ensino do Espanhol é o *Plan Curricular do Instituto Cervantes (PCIC)*, que alinhava uma programação para o ensino do Espanhol, tendo em conta os diferentes níveis inventariados pelo QECRL, que se caracteriza por “un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades” (PCIC).

Relativamente à autonomia, e à terceira dimensão do aluno como aprendente autónomo, há a registar uma abordagem bastante definida ao propor de forma inequívoca uma autogestão da aprendizagem “Gestionar de forma consciente y autónoma el aprendizaje del español” (idem), no sentido de “Aprovechar al máximo las ventajas asociadas a su propio perfil de aprendiente e investigar estrategias para explorar nuevas formas de aprender” (ibidem) já que cada aluno é singular na sua essência. Em contexto educativo, tal singularidade deverá ser fator de consideração, tal como é preconizado no PCIC:

cada situación de aprendizaje es única y vendrá determinada por unas condiciones específicas, entre las cuales se encuentra la diversidad de formas de enfrentarse a las tareas por parte de cada alumno (tendencias, preferencias, estilos, creencias, etc.). También varía de un alumno a otro el grado en el que lo aprendido resulta significativo, funcionalmente relevante y transferible a otras situaciones de aprendizaje y uso de la lengua. Por consiguiente, cada tarea requerirá la aplicación de diferentes estrategias y su grado de eficacia puede variar de individuo a individuo. Es el alumno, por tanto, el único responsable del desarrollo de sus propias estrategias de aprendizaje, mediante el uso consciente, situado y contextualizado de los procedimientos que se proponen desde el programa de enseñanza.

Neste quadro, as competências para aprender uma língua permitem ao aluno relacionar-se de forma mais proficiente e independente com os desafios inerentes à sua aprendizagem, devendo o professor proporcionar uma abordagem mais autónoma na aprendizagem, numa via de descoberta, e de experimentação, recorrendo a estratégias significativas e motivadoras. Cada aluno e o próprio grupo turma deverão ser percecionados como uma realidade educativa própria, com características e particularidades que influem diretamente na aprendizagem e aquisição da língua, que não pode ser reduzida ao conhecimento de um sistema de signos e regras. Deve, antes, ser entendida como um processo de aprendizagem social e cultural.

Feito este primeiro périplo pelos documentos de referência, esbocei aquele que seria o meu Projeto de Intervenção Pedagógica, cuja temática tem

a ver com a diferenciação pedagógica implementada na sala de aula, de forma a desenvolver a sua competência comunicativa dos alunos.

1.6. Plano Geral de Intervenção

A temática do meu Projeto de Intervenção surgiu do conhecimento que já tinha das características de alguns alunos da turma e da constatação, que fui tendo nas primeiras aulas que observei da orientadora cooperante, da heterogeneidade do grupo. A sua conceção teve como base as características e as necessidades da realidade de intervenção à luz dos documentos orientadores e foi sustentada pelos princípios subjacentes à literatura apresentada. Nesse sentido, procurei desenvolver um projeto que permitisse o acesso de todos os alunos à aprendizagem do Espanhol enquanto língua estrangeira. Para tal, diversifiquei estratégias de intervenção, fomentei o trabalho colaborativo e adequiei materiais, de forma a permitir a participação de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo a sua autonomia enquanto seres aprendentes da língua espanhola.

Assim, e porque delineeii alguns objetivos com o intuito de definir o caminho daquilo que seria a minha prática pedagógica, pretendia saber:

- a) Que ritmos de aprendizagem apresentam os alunos da turma meta?
- b) Que problemas apresentam os alunos da turma meta, com dificuldades educativas, na aquisição do Espanhol enquanto língua estrangeira?
- c) Em que medida a utilização de materiais e de estratégias diferenciadas, segundo os diferentes ritmos de aprendizagem, permite desenvolver a aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) no grupo turma?
- d) O recurso a estratégias de diferenciação pedagógica permite o desenvolvimento de competências em ELE em alunos com

Dificuldades de Aprendizagem e com Necessidades Educativas Especiais?

No sentido de desenvolver boas práticas de ensino que viabilizassem a importância da diferenciação pedagógica e que respondessem às questões por mim formuladas, tracei os seguintes objetivos:

1. Aferir a existência de diferentes ritmos de aprendizagem no grupo meta ao nível da aprendizagem de ELE e as dificuldades que mais se evidenciam;
2. Verificar se o recurso a uma estratégia diferenciada na sala de aula é uma solução estratégica que responda às necessidades específicas dos alunos em contexto de ensino e de aprendizagem de ELE;
3. Verificar se a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula permite a aquisição de ELE em alunos com Dificuldades de Aprendizagem e com Necessidades Educativas Especiais;
4. Refletir sobre a relevância do trabalho colaborativo no seio de um grupo heterogéneo de alunos, como meio de desenvolvimento de competências na aprendizagem de ELE.

Para a prossecução dos meus objetivos, foram pensadas estratégias e atividades, bem como instrumentos de avaliação que compreenderiam três fases distintas de intervenção. Apresento na tabela seguinte a planificação dessas três fases.

FASES DA INTERVENÇÃO	AÇÕES A DESENVOLVER	INFORMAÇÃO A RECOLHER
Pré-Intervenção	<ul style="list-style-type: none">• Observação de aulas;• Problematização do processo;• Recolha de informação: questionário inicial e tratamento de dados;• Diagnose da turma intervencionada;• Pesquisa bibliográfica;• Desenho do Plano de Intervenção;	<p>Caracterização do grupo meta.</p> <p>Identificação das principais dificuldades dos alunos na aquisição de ELE.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação de instrumentos didáticos. 	
Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação das unidades didáticas a lecionar; • Desenho dos planos de aula; • Implementação de atividades promotoras de aprendizagens significativas, adequadas ao perfil dos alunos; • Criação de materiais didáticos; • Produção de instrumentos de avaliação do processo; • Pesquisa bibliográfica; • Avaliação dos resultados; • Construção do Portefólio do Projeto. 	<p>Registos sobre o processo de implementação das atividades.</p> <p>Atitudes do aluno face ao outro, no contexto sala de aula.</p> <p>Valorização dada pelo aluno às atividades.</p>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão acerca dos resultados; • Pesquisa bibliográfica; • Avaliação final da implementação do Projeto; • Redação do Relatório Final de Estágio. 	<p>Registos do professor de todo o processo.</p> <p>Reflexão sobre a eficácia do Projeto.</p>

Tabela 1- Síntese Organizativa da Intervenção Pedagógica

Os dados recolhidos serão apresentados e analisados no Capítulo II deste relatório.

Capítulo II – Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção

Neste capítulo, que envolve o *corpus* do meu projeto, tentarei ilustrar todo o percurso percorrido para desenvolver o meu trabalho, que se faseou em três momentos distintos e importantes: pré-intervenção, intervenção e avaliação do projeto.

Assim, o primeiro período, que denominei de pré-intervenção, funcionou como uma espécie de “estágio”, através do qual tive o primeiro contacto com a minha turma. Neste período, tentei conhecer a turma e a sua caracterização e fiz uma primeira aproximação ao grupo, recorrendo à implementação de questionários e a momentos de diagnose. Na fase de intervenção, que decorreu durante o segundo e terceiro períodos, desenvolvi o meu projeto através de práticas pedagógicas que envolveram a planificação das aulas, construção de materiais, recolha de informação e a construção do portefólio de estágio. Na última fase, a fase de avaliação do projeto, que culmina com o momento presente, procedi à avaliação global da minha experiência, refleti acerca de todo o processo, elaborei o Portefólio e procedi à redação do Relatório de Estágio.

2.1. Fase de Pré – Intervenção

Num primeiro momento, o conhecimento das características e necessidades dos alunos que tinha à frente constituiu um fator determinante no delinear de estratégias de intervenção. Para esse conhecimento, revelaram-se imprescindíveis a observação de aulas na turma meta, os contactos estabelecidos com a Diretora de Turma, bem como a participação no primeiro Concelho de Turma, de onde emanaram informações extremamente relevantes acerca das características dos alunos e do grupo turma, e acerca do Plano de Trabalho (PT).

Esse ciclo, de pré-intervenção, decorreu entre outubro e janeiro, período em que estabeleci os primeiros contactos com a turma, através da observação de aulas da orientadora cooperante. Nesses momentos, pude

observar o modo de funcionamento das aulas, os métodos de ensino implementados, a percepção e participação dos alunos, bem como as suas características e dificuldades. A orientadora procurou sempre desenvolver atividades diversificadas, interativas e motivadoras que potenciassesem, entre outras, o desenvolvimento de competências comunicativas. Salienta-se que, em todas as aulas observadas, pude constatar que as atividades que pretendia implementar deveriam inserir-se nessa dinâmica comunicativa, na qual os alunos são envolvidos e centralizam o processo de aprendizagem.

Pontualmente intervim em algumas atividades, dando os primeiros passos pedagógicos com os alunos, o que me permitiu também compreender melhor as características do grupo meta e retirar ilações sobre o processo de ensino/aprendizagem a desenvolver.

2.1.1. Instrumentos de recolha de informação

Os dados recolhidos no período de pré-intervenção foram registados em grelha (Anexo 1) construída para o efeito pelo núcleo de estágio, que permitia a recolha de informação pertinente durante as aulas e o desenvolvimento de momentos de reflexão para delineação de estratégias de acção, de acordo com os objetivos traçados e o perfil dos alunos.

Através destes procedimentos, confirmei que se tratava de um grupo bastante heterogéneo que apresentava ritmos de aprendizagem diferentes, dada a existência de alunos com dificuldades, alunos com falta de interesse pela escola, alunos com falta de empenho, alunos desmotivados e alunos com Necessidades Educativas Especiais, que requeriam um ambiente de aprendizagem diferenciado. Este cenário influenciou bastante a forma como fui percecionando o que viria a ser a minha prática letiva, pois verifiquei que as estratégias que teria de traçar teriam de ser ambiciosas, para que um grupo com estas características se sentisse motivado para a aprendizagem de uma língua estrangeira como o espanhol.

Além da observação de aulas, e para complementar a informação que ia recolhendo, passei um questionário (Anexo 2) aos alunos para conhecer o

seu perfil e determinar estratégias de intervenção. Esse questionário, elaborado por mim e pelas minhas colegas de estágio, compreende quatro partes distintas que satisfazem os objetivos do Projeto de Intervenção de cada uma de nós, permitindo-nos ter uma visão mais ampla do perfil do grupo meta, nas diferentes competências. Com este instrumento, foi possível conhecer as motivações dos alunos relativamente à disciplina de Espanhol. Mais especificamente, foi possível conhecer os seus interesses em termos de temáticas a bordar e de atividades a realizar. Possível foi também conhecer a atitude dos alunos face à exposição oral em língua estrangeira, à utilização de metodologias de trabalho partilhado e de práticas de diferenciação pedagógica, em contexto de sala de aula.

2.1.2. Análise do Questionário implementado

No âmbito da investigação que se pretendeu desenvolver com o grupo alvo, foi então aplicado o questionário anteriormente mencionado, que pretendia averiguar a perceção dos alunos em termos de competência leitora face à língua espanhola e as principais dificuldades que sentiam para trabalhar em grupo e/ou em pares. Das perguntas efetuadas, destaco aqui apenas as cinco que se relacionam diretamente com o meu projeto, já que se poderão espelhar nas questões investigadoras que regulam a minha ação ao longo da intervenção. O questionário foi aplicado à turma em novembro, após algumas observações de aulas do primeiro período e depois de, em grupo de núcleo de estágio, termos delineado fronteiras que balizassem um questionário que servisse a todas.

Em seguida apresentar-se-ão alguns dos dados recolhidos aquando do tratamento estatístico do questionário em questão, bem como a sua relevância para a elaboração e implementação do meu Projeto de Intervenção Pedagógica.

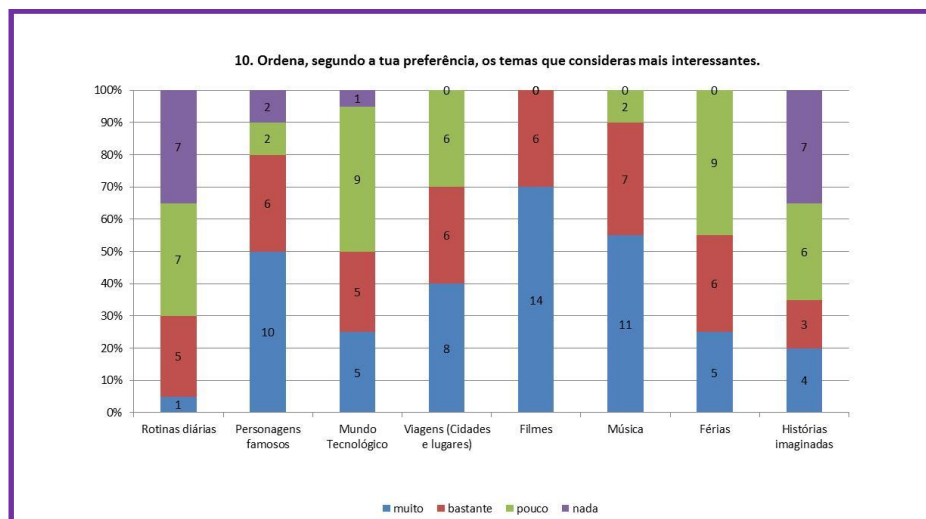


Gráfico 1 - Ordena, segundo a tua preferência, os temas que consideras mais interessantes.

Relativamente aos temas das unidades que os alunos consideram que têm mais interesse para ser abordados ao longo das aulas, aparecem-nos em primeiro lugar os “Filmes”, que reúnem bastante consenso, seguidos da “Música” e das “Personagens famosas”. Estes três conteúdos temáticos destacam-se fortemente relativamente aos restantes, sendo que não se pode deixar, igualmente, de destacar a temática que tem a ver com as “Rotinas diárias”, como a menos apreciada pelos alunos, apresentando uma percentagem negativa de preferências.

Tendo em conta a natureza do meu projeto, onde a negociação pedagógica entrará na minha dinâmica com o intuito de ir ao encontro dos interesses dos alunos, esta informação é de extrema importância, no sentido de aproveitar a exploração temática que mais apraz aos alunos, pondo a tónica da minha prática no aluno, incrementando assim a sua autonomia.

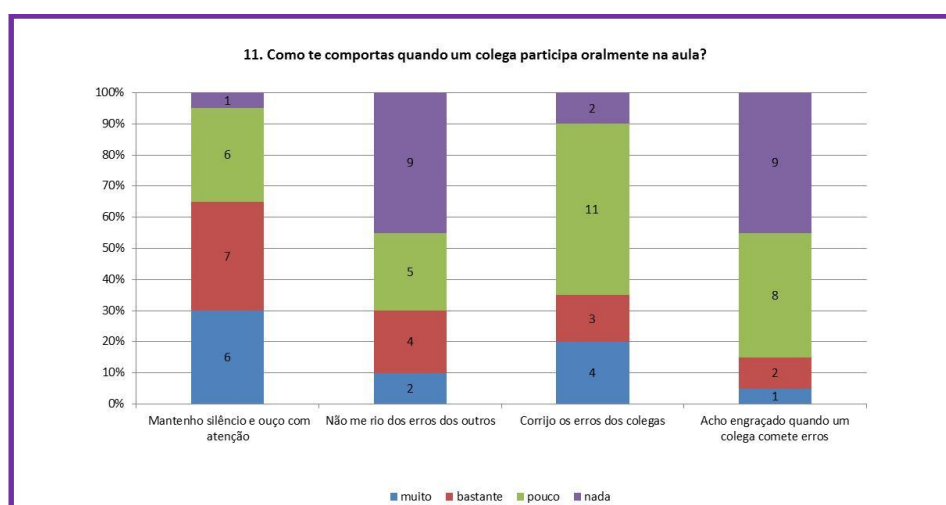


Gráfico 2 - Como te comportas quando um colega participa oralmente na aula?

Prosseguindo com questões mais de natureza atitudinal e comportamental, e tratando-se de uma língua estrangeira, onde a comunicação oral deve constituir a base da interação interturma e professor, os alunos foram auscultados acerca das suas reações perante a participação oral do outro. Os resultados ficam um bocadinho aquém do desejável, para uma postura adequada na sala de aula, que permita a existência de um bom ambiente de aprendizagem, necessariamente pautado por questões como a atenção, concentração, interesse, participação, colaboração e respeito pelo outro. Em questões como “Mantenho o silêncio e ouço com atenção”, 35 % da turma apresenta uma resposta desfavorável e “Não me rio dos erros do outros”, 45% manifestou que o fazia. Estes aspetos serão tidos em conta e serão alvo de reflexão, sendo que ao longo das aulas tentar-se-á recorrer a estratégias de carácter colaborativo, na tentativa de inculcar nos alunos valores para a cidadania.

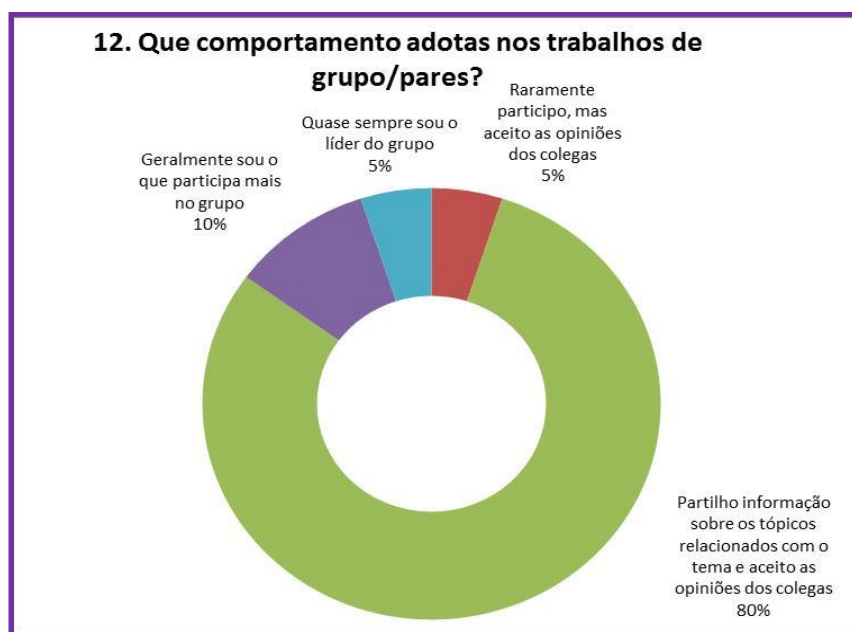


Gráfico 3 - Que comportamentos adotas nos trabalhos de grupo/pares?

Perante situações de trabalho em grupo ou em pares, os alunos foram questionados acerca dos comportamentos que adotariam em termos de participação. A maioria dos alunos (80%) mencionou que partilharia informação sobre os tópicos relacionados com o tema e que aceitaria as opiniões dos colegas, revelando uma atitude assertiva e colaborativa, que poderá ser

indicador de tratar-se de uma turma que poderá tirar proveito do trabalho colaborativo e cooperativo, podendo ser essa uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da aprendizagem em Espanhol Língua Estrangeira.

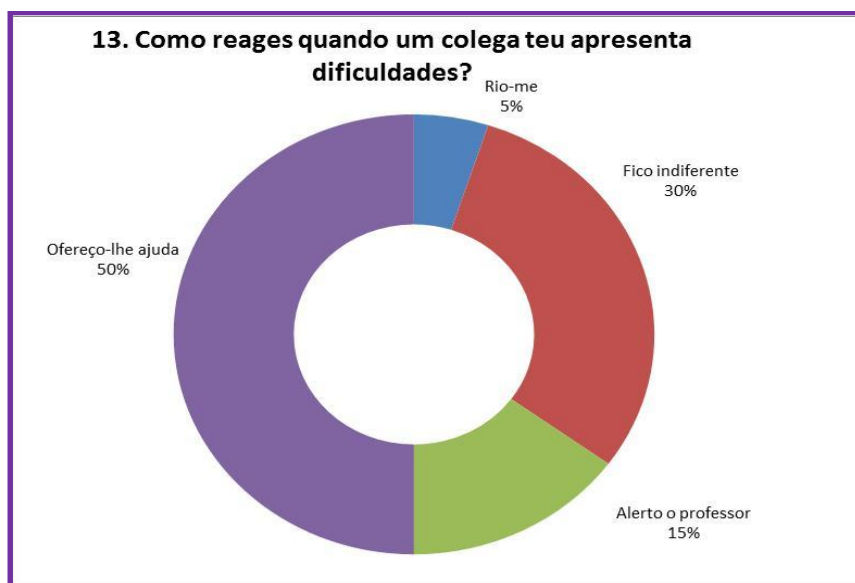


Gráfico 4 - Como reages quando um colega teu apresenta dificuldades?

Perante uma situação de existência de dificuldades por parte de um colega, metade (50%) dos alunos respondeu que lhe ofereceria ajuda. Contrariamente a esta situação desejável, 30% dos alunos respondeu que reagiria com indiferença à situação. Daqui se denotam 2 blocos distintos na turma em termos de atitudes ao nível da cooperação. Atendendo a este panorama menos favorável à cooperação e solidariedade entre os alunos, e indo precisamente ao encontro dos objetivos do meu Projeto de Intervenção, tentarei, sempre que possível, planificar atividades que promovam o trabalho cooperativo e colaborativo, como o trabalho complementado de pares, de forma a proporcionar momentos de aprendizagem significativos para todos os alunos, resultantes da interajuda e da partilha de ideias.

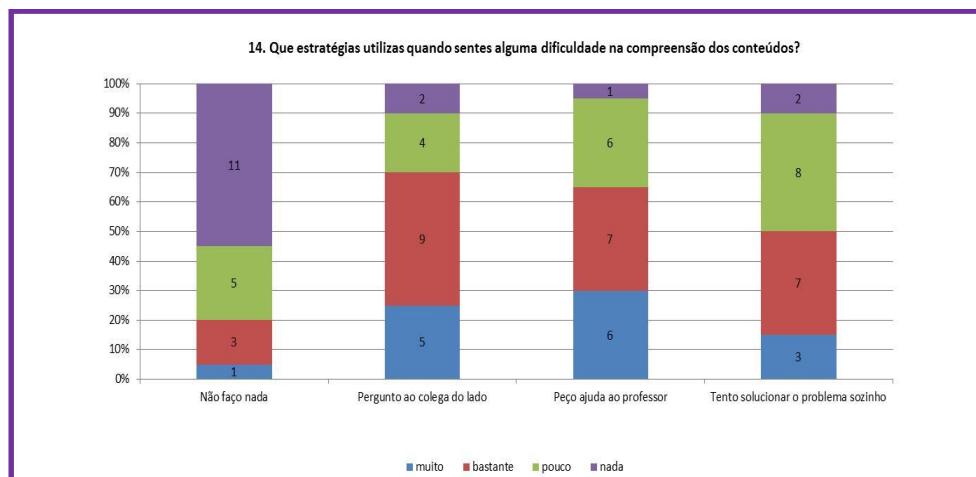


Gráfico 5 - Que estratégias utilizas quando sentes alguma dificuldade na compreensão dos conteúdos?

As estratégias utilizadas pelos alunos para a compreensão de conteúdos passam, em primeiro lugar, por pedir ajuda ao colega do lado, e depois por pedir ajuda ao professor, o que denota uma atitude ativa perante situações problemáticas, no sentido de as tentar solucionar. De destacar também a preferência dada ao pedido de ajuda a um colega, como indicador da importância do funcionamento das parcerias. Fomentar o trabalho de pares poderá constituir uma excelente atividade, no sentido em que os alunos, por vezes, se sentem mais confiantes e à vontade na partilha dos seus problemas com um par, do que propriamente com um grupo mais alargado.

Foram estas, essencialmente, as informações mais relevantes que retirei da análise dos questionários e que serviram de algum suporte a algumas estratégias de intervenção implementadas.

Concluído o ciclo de pré-intervenção, onde tive a oportunidade de contactar e conhecer o grupo meta e de observar a forma como este reagia aos primeiros momentos de aquisição desta nova língua, fui-me munindo de instrumentos necessários à efetivação das atividades que poderiam suportar o meu Projeto de Intervenção. Este período de observação reflexiva foi de uma importância premente no pensar e repensar de tarefas e atividades que promovessem o desenvolvimento da temática que abracei, pois tal como advoga Flávia Vieira (1995: 241)

o professor deve estar predisposto a questionar e a problematizar as ideias feitas, a experimentar novas abordagens, a colocar interrogações perante a experiência; em suma, deve ser capaz de gerir a sua própria actuação profissional (...) não no sentido de auto-suficiente ou solitário, mas sim no sentido de ser capaz de aprender a ensinar cada vez melhor.

2.2. Fase de Intervenção

As atividades desenvolvidas na fase de intervenção perspetivaram momentos de diferenciação pedagógica, implementados para favorecer a aprendizagem de ELE, num grupo turma muito diversificado, composto por perfis desiguais.

De entre o conjunto de aulas lecionadas, onde foram trabalhadas diversas temáticas e conteúdos, apresento aqui as atividades que considero mais relevantes para a consecução dos objetivos do meu projeto, que serão, neste documento, denominadas de Intervenções Pedagógicas.

2.2.1. Primeira Intervenção Pedagógica: “Tradiciones navideñas”

A primeira intervenção pedagógica feita a pensar no desenvolvimento do projeto foi uma aula lecionada a 13 de dezembro, em codocência com a minha colega de estágio com quem partilhei a turma. Com ela planifiquei uma aula de avaliação diagnóstica para aferir a competência leitora dos discentes e verificar alguns dos seus conhecimentos culturais acerca das tradições hispânicas de natal. Os alunos foram divididos em grupos de dois elementos e cada par recebeu um texto sobre uma tradição natalícia hispânica. A tarefa consistia na leitura do texto, discussão com o colega relativamente à temática e consequente apresentação de resultados à turma. Estas duas estratégias permitiram fomentar o trabalho colaborativo interpares e simultaneamente desenvolver a autonomia dos alunos, quer através das escolhas que os alunos poderiam fazer, quer através do momento de exposição oral ao grande grupo. Partia das decisões dos alunos a selecção da informação a utilizar, bem como

a forma de apresentação e de partilha do trabalho. Desta forma, eram eles os principais atores do processo educativo.

Depois, à medida que se projetavam imagens alusivas a cada tradição, os pares teriam de identificar o tema do seu trabalho, relacionando-o com as imagens, e explicar aos restantes elementos da turma em que consistia a sua tradição. Todos os alunos receberam um panfleto com o resumo de todas as tradições tratadas na aula, que foram completando à medida que se realizavam as apresentações. No final da atividade, foi pedido aos alunos que refletissem um pouco acerca das dificuldades que sentiram aquando da realização das tarefas propostas e preenchessem um questionário de autoavaliação.

Durante a realização da atividade diagnóstica, ressaltou a existência de alguns conflitos entre alguns elementos da turma, verificando-se alguma falta de respeito pelo outro, não só porque rejeitaram trabalhar com alguns colegas, como desvalorizaram as suas opiniões, evidenciando assim atitudes de rejeição e discriminação, num ambiente que se quer inteiramente harmonioso e inclusivo. Tal situação foi posteriormente objeto de reflexão dentro do grande grupo.

2.2.1.1. Avaliação da primeira intervenção

Concluída a aula de codocência, em que cada uma das docentes teve uma participação ativa, em função da planificação elaborada, ajustando os conteúdos socioculturais relativos às tradições natalícias em Espanha com alguns dos objetivos do Projeto de Intervenção, foi passado um questionário aos alunos (Anexo 3). Este pretendia servir de diagnose ao primeiro contacto estabelecido com o grupo e graças à sua implementação, foi possível perceber logo algumas questões que envolvem a aprendizagem dos alunos e a forma como estes a percebem. Este instrumento avaliativo da sessão de intervenção, ainda que não fosse totalmente direcionado ao tema do meu projeto, foi um instrumento importante e indicativo dos benefícios que a diferenciação pedagógica e o trabalho colaborativo poderiam ter neste grupo. A nível de conteúdo, permitiu recolher dados das aquisições feitas pelos alunos relativos às tradições natalícias em Espanha (conteúdos socioculturais). A nível

de estratégias de intervenção, ajudou-me a perceber a forma como o aluno se perspectiva, em relação com os pares, no processo de ensino e de aprendizagem.

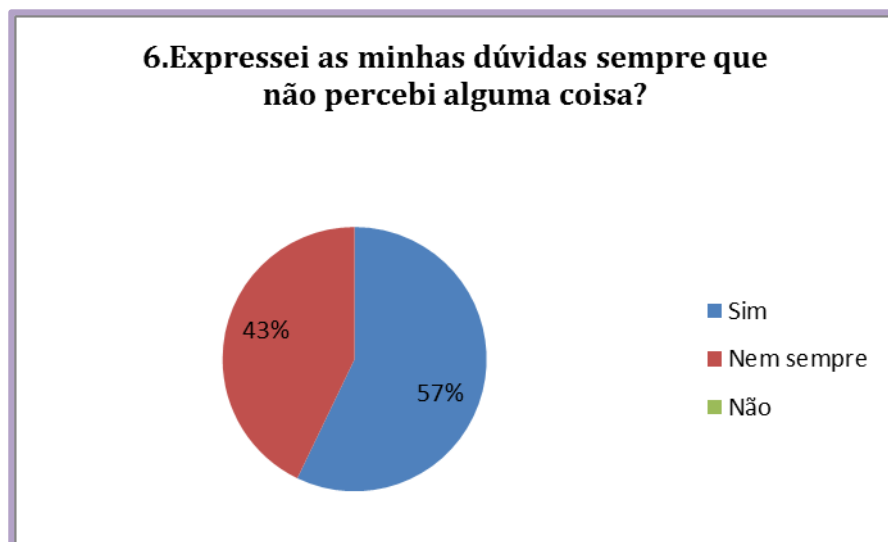


Gráfico 6 - Expressei as minhas dúvidas sempre que não percebi alguma coisa?

Conseguí comprovar que a maioria dos alunos (57%) se mostrou disponível à partilha das suas dúvidas, o que apontava para uma resposta maior em termos de ajuda para o aluno e para o grupo-turma em geral, que poderia beneficiar também dessa partilha. A corroborar tal situação, temos ainda a atitude positiva dos alunos relativamente ao respeito pela opinião dos colegas, conforme gráfico abaixo.

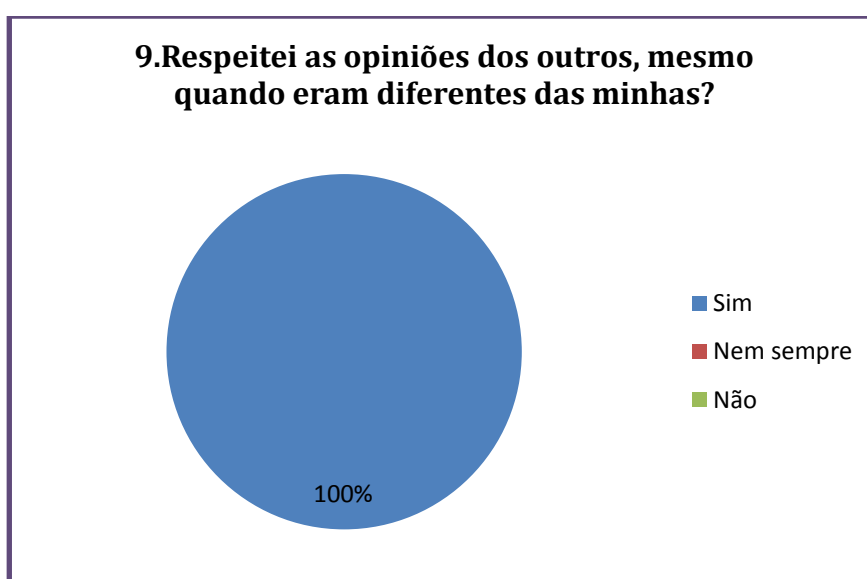


Gráfico 7 - Respeitei as opiniões dos outro, mesmo quando eram diferentes das minhas?

De salientar, a este respeito, a evolução que se verifica entre os resultados obtidos no inquérito inicial² e este, que permite verificar uma evolução positiva em termos de respeito para com o outro. Contudo estes dados são apenas circunstanciais e resultam do comprometimento que os alunos mantiveram com o questionário, essa situação evidencia resultados pouco rigorosos, que poderiam ter influenciado a minha leitura. Efetivamente, no decorrer das atividades desta aula, foi possível verificar que alguns alunos mostraram algumas atitudes e comportamentos precisamente contrários à informação retirada da última questão, que assegurava total respeito pela opinião do outro, ainda que diferente da sua.

Acredito que esta situação será revertida e julgo que, neste momento, estão reunidas condições para a implementação do trabalho diferenciado e colaborativo na sala de aula, já que se nota que a percepção que a maioria dos alunos tem acerca do trabalho com o outro, e do outro, é já uma percepção assertiva, positiva e respeitadora, que poderá colher muitos frutos, conforme se poderá verificar pela análise das respostas dadas.

2.2.2. Segunda Intervenção Pedagógica: Jogo – Adivinha de que animal se trata

No segundo período, iniciei a minha intervenção com a sistematização de alguns conteúdos da unidade cinco, “Perros y gatos”. Após ter assistido às aulas lecionadas pela minha colega de estágio e de ter registado algumas informações pertinentes acerca das performances dos alunos, projetei uma forma diferente de sistematizar a matéria dada, um vez que deveria concluir esta unidade didáctica.

Em primeiro lugar, optei por iniciar a minha trajetória pedagógica com o visionamento de um vídeo sobre os “perros guía de la ONCE” que serviu de motivação, quer ao tema do texto a estudar, quer ao início de um novo ciclo de aulas com uma nova docente, pois considero que a motivação é uma mola impulsional do ato de aprender. Seguiu-se uma ficha de trabalho sobre o conteúdo do vídeo, que introduzia um conteúdo sociocultural “La ONCE”. Essa

² vide Gráfico 4 da página 42.

ficha foi feita em duas versões (Anexos 4 e 5) de forma a atender às diferenças dos alunos que compõem a turma. Depois, com a correção da ficha fez-se a ponte para a tarefa final.

Não descurando a temática do meu projeto, fomentei o trabalho colaborativo na tarefa final, de forma a proporcionar uma participação oral efetiva de todos os alunos. Creio que trabalhar a interação oral com os alunos é um bom exercício para o desenvolvimento linguístico dos alunos e para trabalhar a tensão que possa existir em termos de inibições de comunicar em língua estrangeira. Assim, a partir de um jogo “adivinha de que animal se trata”, cada aluno, a quem eram vendados os olhos, experimentou, em conformidade com o conteúdo temático (La ONCE y los perros guía), a identificação da realidade através do tato, tentando adivinhar um animal com base na descrição que ouvia dos colegas. Seguidamente, preenchiam a ficha elaborada para o efeito (Anexo 6). De salientar que a colaboração e a entreajuda foram aspetos realçados através de debate, aquando da exploração textual.

Com esta atividade pude constatar que os alunos têm facilidade em adquirir vocabulário e de o empregar em situações novas. O facto de se ter tratado de uma atividade livre, que permitia aos alunos fazerem as suas escolhas em termos de aspetos descritivos, permitiu que os alunos conseguissem abordar os aspetos com os quais se sentiam mais seguros. Esta tarefa final foi relevante, pois pôde comprovar e avaliar as aprendizagens que os alunos realizaram nas aulas anteriores, servindo de sistematização à unidade, e simultaneamente responder de forma positiva aos objetivos propostos.

2.2.2.1. Avaliação da intervenção

Concluída a sessão, e uma vez que esta constituía um momento relevante em termos de recolha de informação para o meu projecto de intervenção, concebi um questionário (Anexo 7), “Perros y Gatos”, cujo objetivo era confrontar os alunos com um momento de reflexão e de avaliação. Com o preenchimento do questionário, tiveram oportunidade de refletir acerca das estratégias de intervenção implementadas, que implicavam o trabalho de

cooperação e de colaboração interpares. Pretendia-se averiguar que utilidade e que grau de importância tiveram, as estratégias e atividades fomentadas, em termos de aquisição da língua estrangeira, e se o trabalho partilhado seria um facilitador das aprendizagens.

Assim, neste questionário de avaliação, os alunos referiram que conseguiram identificar animais no jogo dos olhos vendados, através das pistas dadas pelos colegas de grupo, utilizando para isso o léxico aprendido. Depois, foram ainda capazes de expressar gostos e preferências, falando da sua “mascota” e justificando. Para o efeito, consideraram que o trabalho colaborativo e a ajuda dos colegas contribuíram para as suas aprendizagens e participação na atividade, na medida em que ajudaram na identificação do animal (39%) e na sua descrição (22%), bem como na utilização de léxico (39%).

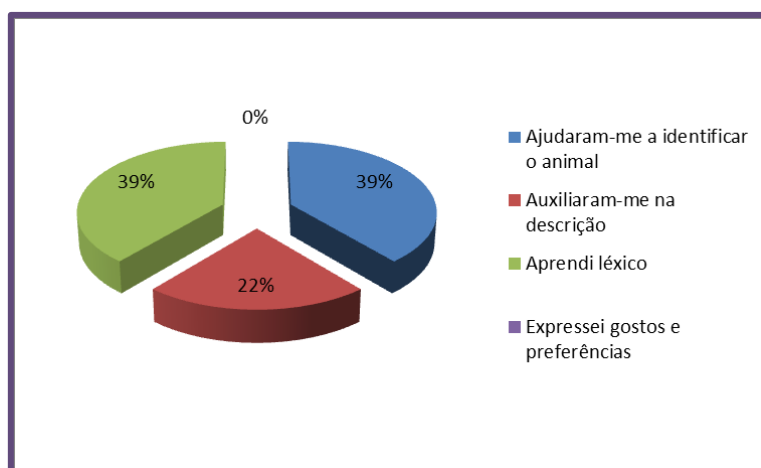


Gráfico 8 - Contributo dos colegas para a aprendizagem

Tendo em conta estes números, o trabalho partilhado parece ter sido um facilitador do desenvolvimento das aprendizagens. Esta perceção dos alunos foi também reiterada em contexto de sala de aula, em situação de diálogo, em que de forma negociada, tentámos estabelecer prioridades em termos de implementação de atividades.

Já no que se refere ao trabalho realizado em grupo, de salientar a forma equilibrada como os alunos se sentiram agentes ativos, assumindo terem participado nas atividades de trabalho de grupo, utilizando léxico ou praticando

a oralidade. Cenário bastante satisfatório que enaltece a “participação” contra a “não participação” do aluno, rejeitada por todos.

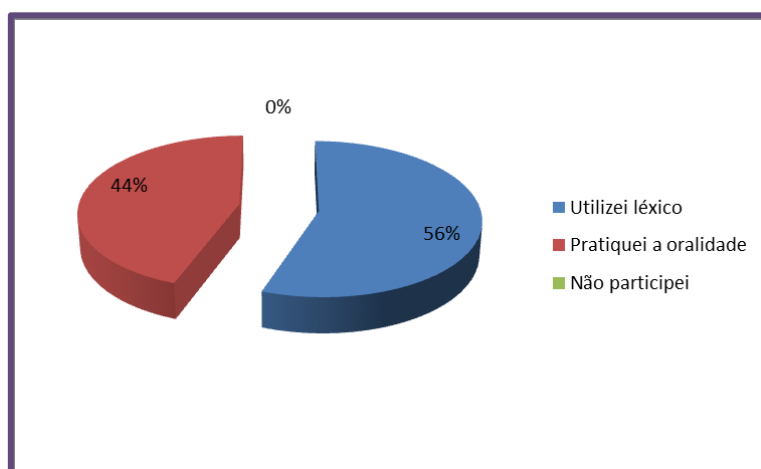


Gráfico 9 - No trabalho em grupo:

2.2.3. Terceira Intervenção Pedagógica

A aula do dia 8 de março vem no seguimento da unidade temática “Calles y Plazas”, onde já tinham sido explorados, com as outras professoras, muitos aspetos relativos às cidades, nos diversos domínios.

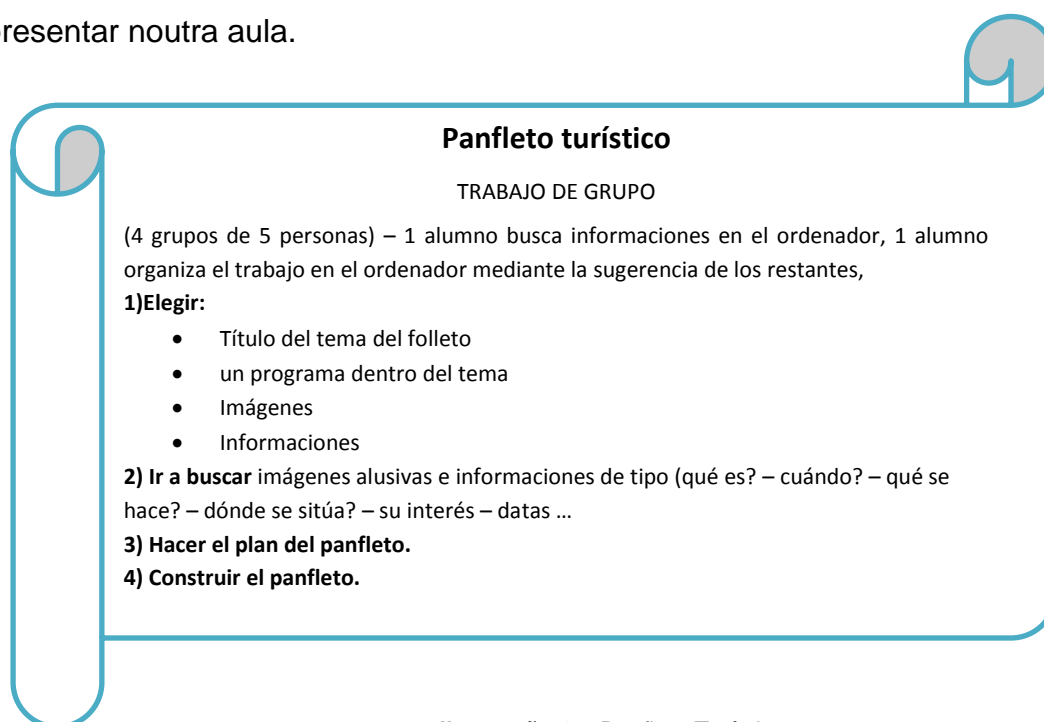
Nesta aula, propus-me verificar se a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula era benéfica à aquisição de ELE em alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA) e com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para tal, procedi à adequação de fichas em função das dificuldades dos alunos, de forma a facilitar o acesso ao exercício de expressão escrita, resultante da compreensão auditiva e da compreensão leitora.

Partindo da observação direta e de registos efetuados, que permitiram assistir a uma participação integral dos alunos da turma, pude verificar que a adequação de materiais e de estratégias, tendo em conta o perfil de funcionalidade dos alunos bem como o desenvolvimento de competências específicas de cada um, se revelou uma situação favorável ao desenvolvimento de aprendizagens significativas de ELE para todos os alunos. Em trabalho de pares, e depois de visionarem um vídeo sobre algumas festas tradicionais

espanholas, os alunos realizaram uma ficha de trabalho com espaços para completar acerca das características de algumas dessas festas (Anexo 8). Trabalhar em pares revelou-se uma atividade profícua, pois não se tratando de um grupo grande, possibilitou um maior envolvimento dos membros de cada grupo, permitindo a sua participação efetiva na tarefa proposta. Para além deste aspeto, cada par pôde gerir da melhor forma, e de acordo com as suas necessidades, as diferentes competências de compreensão auditiva, desenvolvendo o seu papel de aprendente autónomo da língua e cultura,, e de colaborador com o par. A aluna com NEE realizou uma ficha adaptada ao seu perfil de funcionalidade (Anexo 9).

Depois, com a ajuda de um powerpoint ilustrativo dessas festas, os alunos corrigiram as fichas. Este momento revelou-se também importante, pois permitiu ajudar os alunos, dentro do seu ritmo, a procurar informações, desenvolvendo a sua autonomia e potenciando o acesso à informação dos alunos com mais dificuldades.

Por fim, os alunos juntaram-se em grupos que foram previamente formados e iniciaram a primeira parte do trabalho de grupo a continuar na aula seguinte. Cada grupo tinha um panfleto turístico que poderia servir de base ou modelo para a actividade a desenvolver. Cada grupo, ouvindo e respeitando a opinião do outro, procedeu à escolha do tema e do formato de trabalho a apresentar noutra aula.



Panfleto turístico

TRABAJO DE GRUPO

(4 grupos de 5 personas) – 1 alumno busca informaciones en el ordenador, 1 alumno organiza el trabajo en el ordenador mediante la sugerencia de los restantes,

1) Elegir:

- Título del tema del folleto
- un programa dentro del tema
- Imágenes
- Informaciones

2) Ir a buscar imágenes alusivas e informaciones de tipo (qué es? – cuándo? – qué se hace? – dónde se sitúa? – su interés – datas ...

3) Hacer el plan del panfleto.

4) Construir el panfleto.

Ilustração 1 – Panfleto Turístico

A sessão seguinte, do dia 15 de março, foi destinada à conclusão dos trabalhos de grupo e à realização da tarefa final desta unidade. No início da aula, os alunos receberam instruções acerca de como poderiam organizar o seu trabalho, tendo-lhes sido distribuídas algumas indicações que os poderiam conduzir a diversos níveis de atuação, como acabou por acontecer. Fazendo uso da dramatização, experienciaram uma situação concreta de comunicação, em que todos os elementos do grupo tinham um papel específico, consoante o trabalho desenvolvido. Assim, e imaginando-se no posto de turismo de Braga, numa situação de pedido de informações acerca de locais de interesse a visitar na cidade, os alunos vestiram o papel de turistas espanhóis, de férias em Braga na altura da Semana Santa, assim como de guias turísticos preparados para cada um dos roteiros escolhidos. Estas dramatizações foram gravadas, para serem utilizadas posteriormente.

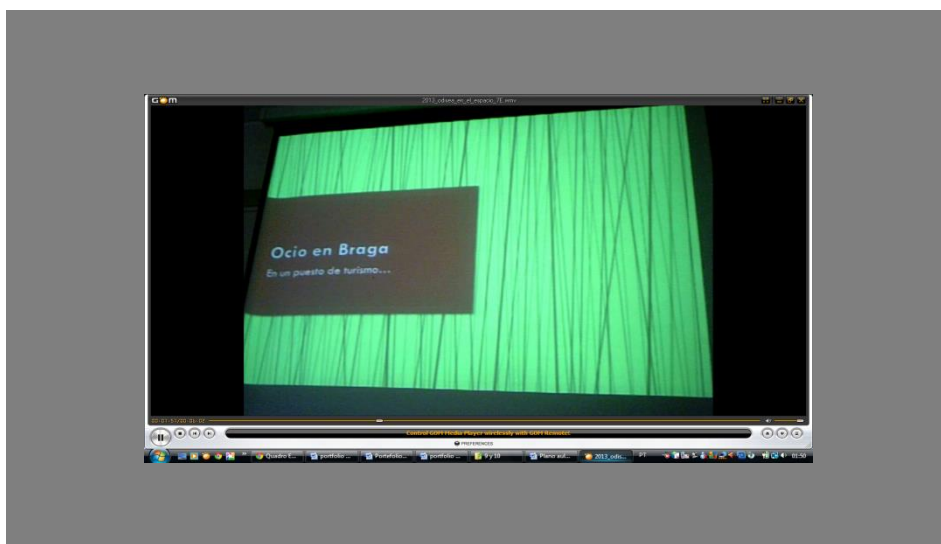


Ilustração 2 - Simulação de uma situação de pedido de informação no “Turismo de Braga”

2.2.3.1. Avaliação da Intervenção

Esta aula foi dedicada à conclusão da elaboração do panfleto turístico sobre a cidade de Braga e à simulação de uma situação de comunicação num posto de turismo. Partindo de uma série de atividades desenvolvidas segundo o enfoque por tarefas, com vista à preparação da tarefa final, os alunos foram desenvolvendo atividades possibilitadoras que lhes permitissem perguntar e dar informações sobre pontos de interesse da cidade. Vestindo, ora o papel de

turistas espanhóis com interesses diferentes, ora de agentes turísticos de um posto de Braga, simularam uma situação real de pedido de informação turística. A realização do panfleto turístico e a construção dos diálogos, em atividade de trabalho colaborativo realizado em grupo que culminaria na tarefa final desta sequência, revelaram-se importantes sob o ponto de vista da partilha e comunhão de ideias, da supervisão, sugestão e entreajuda, no seio de cada grupo de alunos. Tal situação proporcionou o desenvolvimento da autonomia dos alunos na construção da sua aprendizagem: fizeram as suas escolhas, investigaram e construíram os seus próprios instrumentos. Também as dramatizações de uma situação de comunicação em que os alunos vestiram papéis de turistas, de guias turísticos e de prestadores de serviços, para escolherem um roteiro turístico a realizar na cidade de Braga, se revelaram bastante interessantes e produtivas, pois os alunos conseguiram vivenciar uma experiência com a qual poderão esbarrar ao longo das suas vidas. Do ponto de vista pedagógico, para além de motivadora, esta atividade final revelou-se pertinente já que munuiu os alunos de competências específicas para responderem a situações análogas, nas suas vidas quotidianas. O facto de todos os alunos participarem foi também um aspeto muito positivo que evidenciou práticas verdadeiramente inclusivas.

No final da aula, foi passado um questionário (Anexo 10) aos alunos acerca das metodologias de trabalho experimentadas.

No questionário de avaliação, os alunos referiram ter sido mais difícil a organização da informação recolhida para a elaboração da tarefa final, para a qual a ajuda dos colegas se revelou fundamental.

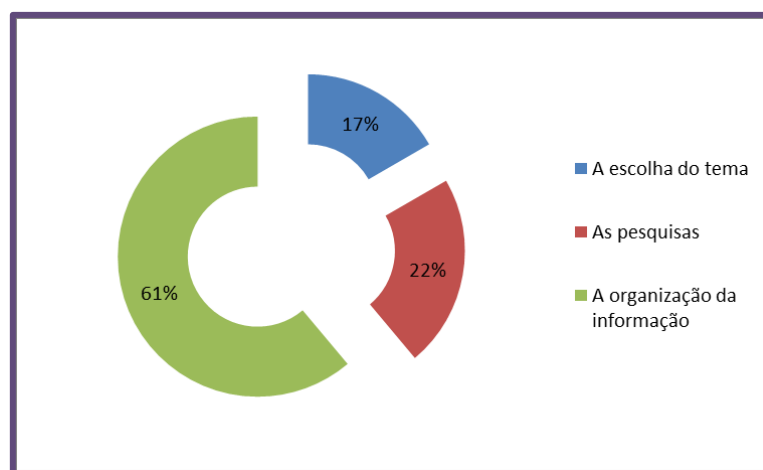


Gráfico 10 – O que achaste mais difícil?

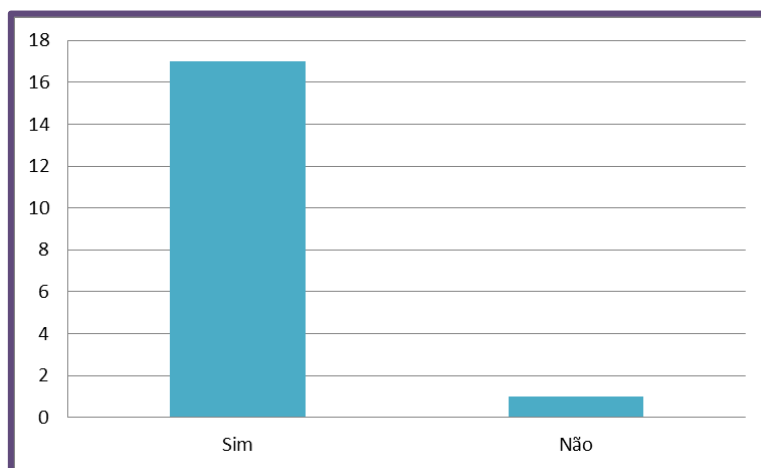


Gráfico 11 – Os colegas contribuíram para a elaboração do panfleto?

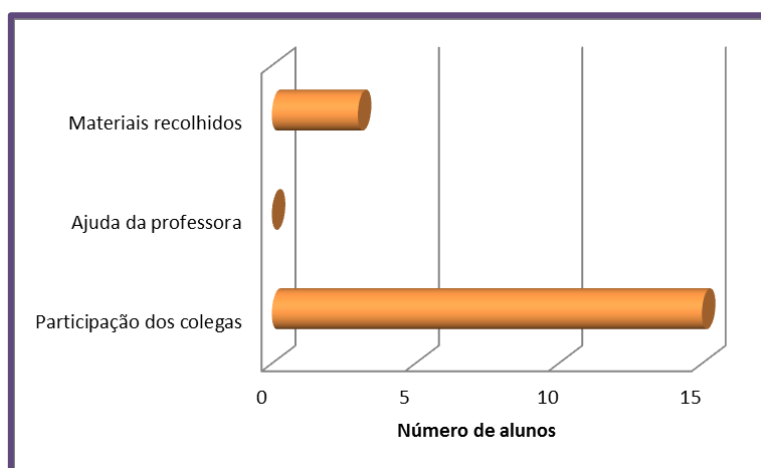


Gráfico 12 – Aspeto mais relevante para a tarefa

Tendo como base estas informações, o trabalho colaborativo, e a participação de todos, parece ser uma atividade estratégica relevante para o processo de ensino e de aprendizagem do espanhol. Este registo parece responder de forma positiva ao último dos objetivos do Projeto.

2.2.4. Última intervenção Pedagógica:

A aula do dia 3 de maio encetou o início de uma nova unidade didática, a unidade 9 “Aventuras y anécdotas”. Como forma de motivação e contextualização, passei um vídeo aos alunos, alusivo ao episódio dos moinhos

da obra “Don Quijote de la Mancha”, embora adaptado ao contexto histórico atual. Os monstros inimigos que Don Quijote via não eram monstros, mas as redes sociais youtube, twitter e facebook. A partir do vídeo, contextualizámos a unidade didática e procedemos à sua exploração, fazendo o paralelismo com a verdadeira história de Don Quijote de la Mancha. Com esta atividade, os alunos foram levados a chegar à verdadeira história, de uma forma mais atrativa e motivadora.

Depois, num segundo momento, os alunos, em grupos de dois, receberam um texto fragmentado que resume o vídeo anterior e tiveram de reconstruí-lo, de forma a dar-lhe sentido e coesão textuais. Seguidamente, os alunos responderam a um questionário, através do qual se procedeu à interpretação textual e à exploração de léxico “quijotiano”, para que os alunos conhecessem um dos episódios mais emblemáticos da obra.

No seguimento da planificação para esta unidade didática, concluiu-se o estudo previsto para o Don Quijote de La Mancha, no dia 10 de maio. A aula teve início com o visionamento do episódio dos moinhos de vento de uma série animada retirada do youtube, a que se seguiu um diálogo vertical para explorar o vídeo, como forma de preparação para o questionário escrito que os alunos tiveram de responder. Com este questionário, os alunos puderam desenvolver as suas aprendizagens relativas a Don Quijote, iniciadas nas aulas anteriores. Desta forma, os alunos estariam aptos a fazer a caracterização destas personagens, ainda que não conhecessem toda a obra. Pondo a tónica da aula no aluno, procedeu-se à caracterização de Don Quijote e de Sancho Panza, recorrendo para isso à construção de um esquema no quadro, com cartões de diversas cores, consoante as características físicas, psicológicas e sociais, que foram registadas nos cadernos diários dos alunos. Nesta atividade, eram os alunos que, de forma participada, indicavam os cartões correspondentes à caracterização de cada uma das personagens, de forma a participar na construção do seu conhecimento.

Por último, realizou-se a tarefa final desta unidade. A turma foi dividida em pequenos grupos previamente definidos em função dos perfis dos alunos e de acordo com as suas “inteligências”, de forma a proporcionar um ambiente de aprendizagem o mais cooperativo e colaborativo possível, que permitisse trabalhar estratégias de diferenciação pedagógica que fossem ao encontro do

perfil de funcionalidade de todos os alunos. Assim, e recorrendo ao trabalho diferenciado, baseado no desenvolvimento das “inteligências múltiplas” de Gardner (1994), os alunos realizaram atividades diversificadas, com o mesmo intuito de conhecer e partilhar aspetos variados da temática de Don Quijote. Essas atividades foram apresentadas à turma por todos os elementos dos grupos.

Julgo que este tema e a forma como foi pensada a estrutura da aula deixaram os alunos muito motivados para participarem ativamente nas tarefas propostas e desenvolver uma aprendizagem colaborativa, uma vez que o trabalho partilhado e de grupo, e as atividades mais lúdicas motivam sempre mais os alunos.

2.2.4.1. Avaliação da Intervenção

O último questionário de avaliação (Anexo 13) passado aos alunos foi referente à aula do dia 10 de maio da unidade “Aventuras y Anécdotas”, observada também pelo supervisor.

Recorrendo ao trabalho diferenciado baseado no desenvolvimento das “Inteligências Múltiplas” de Gardner (1994), os alunos realizaram atividades em pequenos grupos e jogos diferenciados, para trabalhar o mesmo conteúdo - capítulo “La aventura de los molinos de viento” de “Don Quixote de La Mancha”.

Trabalhando diferentes “inteligências”, os alunos realizaram atividades, que se revelaram significativas para a participação de todos, o que permitiu dar resposta ao objetivo do projeto que pretendia verificar se o recurso a uma estratégia diferenciada na sala de aula constitui uma solução estratégica que responda às necessidades específicas dos alunos em contexto de ensino e de aprendizagem de ELE.

Para além disso, o trabalho cooperativo e colaborativo vivenciado na aula, proporcionou resultados muito profícuos nas aprendizagens dos alunos e revelou-se uma atividade estratégica à promoção da inclusão. Deverá, na minha ótica, ser alvo de interesse e trabalho, não só porque considero que se

trata de um aspeto que deve mover as práticas de um professor, como é uma atividade estratégica à promoção da partilha, socialização, autonomia e da inclusão. Urge que se reflita, perante as diversas barreiras que encontramos, para reformular a nossa prática pedagógica, quer em termos de estratégias, quer em termos de recursos, tendo como especial atenção o envolvimento do aluno no cerne da aprendizagem.

No momento seguinte, correspondente à tarefa final desta unidade didática, cada grupo de alunos apresentou as suas atividades ao grande grupo, partilhando assim a sua forma de aprendizagem do mesmo conteúdo, exibindo diferentes estratégias, abordagens e cenários da mesma realidade.

Apresenta-se, abaixo, o gráfico indicador das diferentes estratégias levadas a cabo para o desenvolvimento do conteúdo:

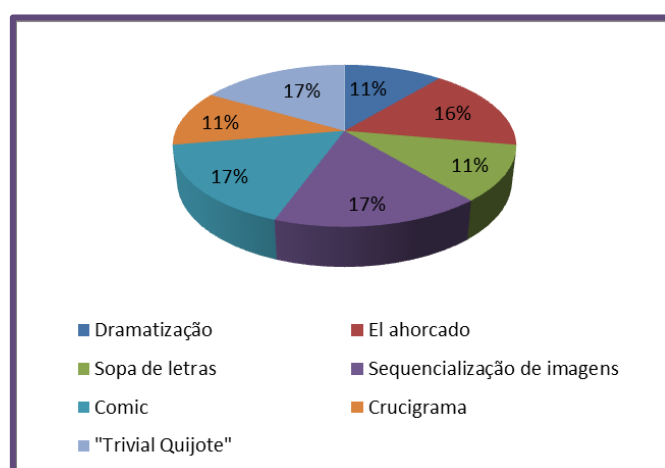


Gráfico 13 – Distribuição dos alunos por grupos com actividades diferenciadas

Seguidamente, temos indicadores da perspetiva dos alunos acerca da relevância do trabalho desenvolvido, que parece ter tido uma importância consensual, já que todos os alunos indicaram tratar-se de uma atividade relevante.

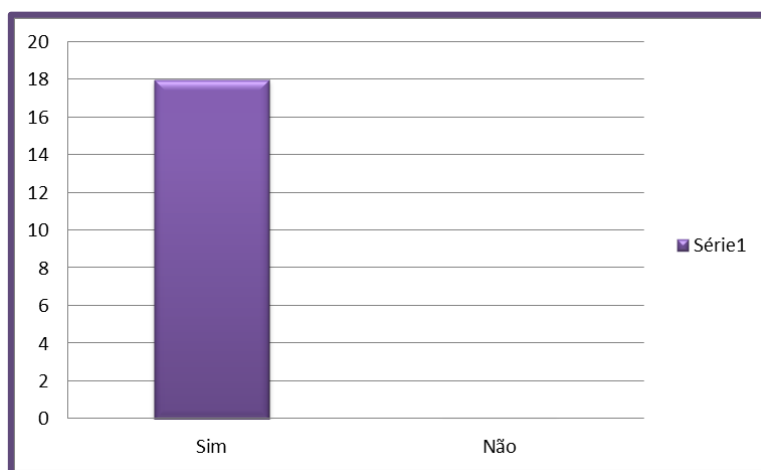


Gráfico 14 – Relevância do trabalho desenvolvido

Relevante é também a forma participada como os alunos se envolveram no trabalho de grupo, onde a interajuda e cooperação parecem ter assumido um lugar de destaque no decorrer da atividade:

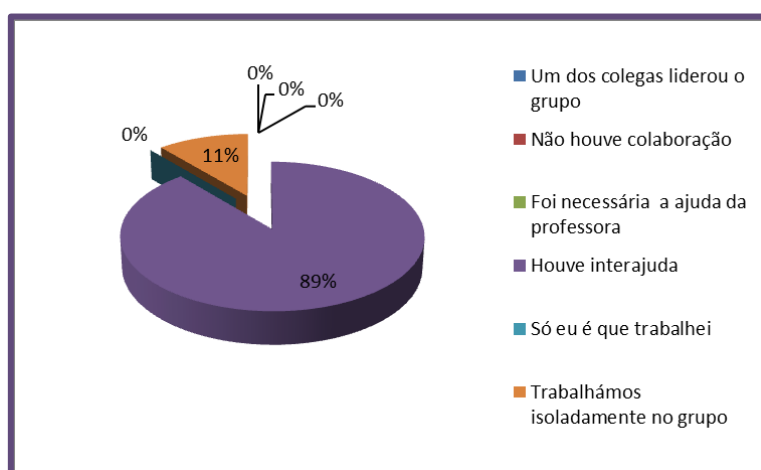


Gráfico 15 – Como se desenvolveu o trabalho de grupo?

De salientar que com esta abordagem diferenciada, foi possível ver todos os alunos a participar na aula, incluindo a aluna com NEE, cujo perfil de funcionalidade é muito redutor. Com esta atividade final, foi possível observar um momento de aula verdadeiramente inclusivo, o que permitiu concluir que a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula permite a aquisição de ELE em alunos com Dificuldades de Aprendizagem e com Necessidades Educativas Especiais.

2.2.5. Reflexões sobre outras Intervenções Pedagógicas

Nesta secção farei uma breve reflexão acerca de um conjunto de aulas que envolveram atividades relevantes para o âmbito do meu projecto, mas que não foram objeto de avaliação formal. Efetivamente, a implementação do projecto contemplava a lecionação de quatro aulas, contudo, dada a heterogeneidade da turma, as minhas práticas pedagógicas foram sempre pautadas pela adequação de materiais e de estratégias às características do grupo. Tendo em conta o perfil de funcionalidade da aluna com NEE, foi necessário adequar sempre materiais e estratégias de forma a incluí-la no contexto educativo, proporcionando-lhe o acesso à informação. No âmbito da minha temática de intervenção, esta diferenciação constante tornou-se relevante para a consecução do meu projecto na medida em que me ajudaram a confirmar os meus objetivos, achei que deveriam de ser alvo de consideração. Para tal farei uma análise descritiva desses contextos para expor a pertinência das práticas de diferenciação implementadas.

No dia 12 de abril retomei a minha intervenção pedagógica, introduzindo a unidade 8 “Comedia y terror”. Como na última aula lecionada tinha filmado as apresentações dos trabalhos dos alunos, aproveitei e fiz um filme com essas filmagens, que intitulei de “2013 Odisea en la escuela” para introduzir a unidade. Como forma de motivação resultou muito bem, pois esta estratégia apanhou os alunos de surpresa, tendo-os deixado curiosos, felizes e essencialmente motivados. Com o visionamento do filme, que compilou os trabalhos de todos os alunos, foi possível constatar que o trabalho colaborativo constituiu uma mais valia para o processo de ensino e de aprendizagem, que se refletiu na participação efetiva de todos os alunos, mesmo de alguns de quem eu ainda não conhecia a voz. Ao mesmo tempo interferiu, de forma bastante positiva, na sua motivação. Essa ascensão motivacional foi bastante proveitosa para a relação dos alunos com a disciplina de Espanhol. Foi notória a mudança dos alunos em termos de atitudes e posturas face à aprendizagem, à vontade de participar e ao trabalho a realizar.

Num segundo momento de interacção oral, os alunos, adivinharam a temática da unidade introduzida e identificaram, no filme do qual eram personagens, elementos importantes para análises cinematográficas e fichas técnicas a realizar, no momento seguinte. Nessa atividade, os alunos juntaram-

se em grupo e escolheram um dos cinco filmes propostos para trabalhar. Depois de, entre eles, fazerem as suas escolhas, viram os cinco trailers dos filmes para se inteirarem da história, receberam uma ficha de trabalho, diferente em cada grupo (Anexo 11), com informações acerca do filme escolhido e elaboraram a sua ficha técnica. Esta tarefa foi relevante e pretendeu mais uma vez centrar o processo de ensino aprendizagem no aluno. Recorrendo a uma abordagem comunicativa e ao enfoque por tarefas, os alunos puseram em prática uma atividade de expressão escrita, realizando uma ficha técnica. O filme que deu origem à ficha técnica foi escolhido pelos alunos, de entre as possibilidades que tinham, num contexto de negociação entre professora e grupos de trabalho, de forma a ir o encontro dos seus interesses. Dada a diversidade dos grupos e da temáticas a trabalhar, as atividades foram diferenciadas e revelaram-se, aquando da apresentação dos trabalhos, muito eficazes. Por último, os alunos juntaram-se em pares, para diminuir um pouco a tendência para a dispersão, e elaboraram a sinopse do filme.

No dia 19 de abril, última aula da unidade 8, os alunos começaram por ver um vídeo com várias figuras icónicas do mundo do cinema (Charlot, Drácula, King Kong, Tarzan, Indiana Jones, el grupo de Verano Azul, Spiderman, Harry Potter...). Na segunda visualização do vídeo, em cada imagem que surgia, o vídeo foi parado e os alunos iam identificando as personagens e os respetivos filmes, iam falando um pouco daquilo que conheciam e iam caracterizando o filme quanto ao género, revendo assim os conteúdos da aula anterior. Na terceira atividade programada, foram projetadas duas personagens das anteriores (Frankenstein e Charlot) e os alunos procederam à sua caracterização, referindo também os sentimentos que essas imagens lhes faziam passar.



Ilustração 3 – Imagens de Frankenstein e Charlot.

Tratando-se de duas tipologias cinematográficas diferentes, terror e comédia, os alunos foram denunciando sentimentos negativos e positivos. A partir desse momento, afixei cartões no quadro com palavras expressivas de sentimentos e emoções, que foram alinhadas como positivas e negativas. Esta atividade foi feita através da proposta de cada um dos alunos, que enumerou um sentimento que tinha (a cada aluno foi distribuído um cartão com um sentimento) e indicou a sua carga emotiva. Relativamente à aluna com NEE, foi-lhe dado um cartão com o sentimento felicidade, dada a sua semelhança com o vocábulo português, para facilitar a sua compreensão e participação, fomentando assim a participação ativa de todos os alunos.

Por último, foi distribuída uma ficha de trabalho (Anexo 12) em que os alunos tinham de fazer corresponder uma série de imagens aos sentimentos indicados nos retângulos e fez-se a sua correção. Esta atividade permitiu também centrar a aula nos alunos, sendo eles os responsáveis pela correção da ficha. De salientar que esta ficha não foi adaptada para a aluna com NEE, pois tratando-se de uma ficha com recurso a imagens e legendagens que não implicavam texto, pareceu-me que a sua realização seria exequível, conforme se veio a verificar. Mais uma vez, creio ter conseguido uma aula

verdadeiramente inclusiva, o que me deixou bastante satisfeita com os resultados e com a interação conseguida.

2.3. Síntese Avaliativa do Projeto

Terminado todo este processo relativo à intervenção pedagógica, posso confirmar a minha hipótese de partida de que, perante um público-alvo heterogéneo, o recurso a algumas estratégias de diferenciação pedagógica e ao trabalho colaborativo são estratégias pedagógicas facilitadoras das aprendizagens de ELE. O desenvolvimento e implementação destas estratégias que defini para alcançar os objetivos a que me propus no Projeto de Intervenção, surtiram efeito e vieram responder de forma positiva aos meus objetivos, conforme descrevi nas avaliações das intervenções. Os objetivos que pretendia alcançar eram claros e traduziam-se essencialmente no desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica e de trabalho colaborativo, que permitissem favorecer a aquisição de ELE em todos os alunos, inclusive em alunos com Dificuldades de Aprendizagem e/ou com Necessidades Educativas Especiais.

Agora que todo este processo terminou, posso retirar algumas ilações sobre a implementação das atividades didáticas e a forma como estas contribuíram para a concretização dos objetivos a que me propus.

O primeiro momento de pré-intervenção permitiu-me desenvolver um importantíssimo instrumento de recolha de informação, através de registos informais da participação dos alunos nas aulas da orientadora. Permitiu-me também ir dando os primeiros passos no cumprimento do meu primeiro objetivo de intervenção: *aferir a existência de diferentes ritmos de aprendizagem no grupo meta ao nível da aprendizagem de ELE e as dificuldades que mais se evidenciam*. Através das informações e observações recolhidas, pude verificar a heterogeneidade da turma em termos de ritmos de aprendizagem.

Posteriormente, o procedimento da recolha de dados, apoiado em fichas de reflexão e avaliação sobre as atividades desenvolvidas nas aulas que considere mais relevantes para a prossecução do meu projeto, permitiu-me concluir que as estratégias que delineei, nomeadamente as atividades didáticas

propostas, os materiais de apoio utilizados e a metodologia adotada, contribuíram para o desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia dos alunos com quem trabalhei. No entanto, reconheço que toda esta ação é um grão de areia no desenvolvimento da competência comunicativa destes aprendentes, que iniciaram este ano a aprendizagem desta língua, à exceção de dois alunos retidos. Penso que o meu contributo se reflete especialmente no desenvolvimento de competências mais abrangentes e transversais que arrastam os alunos para o centro do processo de ensino e aprendizagem, permitindo assim influenciar os alunos no desenvolvimento das restantes competências, próprias desta disciplina. Para tal, o trabalho colaborativo desenvolvido deu mostras de ter sido uma estratégia relevante, através da qual os alunos construíram aprendizagens significativas e se muniram de ferramentas próprias para a efectivação da comunicação. Assim, relativamente ao meu quarto objetivo, *Refletir sobre a relevância do trabalho colaborativo no seio de um grupo heterogéneo de alunos, como meio de desenvolvimento de competências na aprendizagem de ELE*, e com base nas reflexões feitas, poder-se-á atestar a relevância das metodologias colaborativas no processo de ensino e aprendizagem.

O feedback dos alunos, quer através dos dados recolhidos, quer através da observação direta, evidencia a importância dada às estratégias de ensino implementadas, no sentido de proporcionarem o acesso a aprendizagens significativas. A título exemplificativo, quando questionados oralmente acerca das diferentes atividades levadas a cabo na implementação do meu projeto, os alunos foram referindo ter aprendido algo, de forma diferente e de acordo com os seus gostos, que lhes permitiu fazer algo diferente, utilizando a língua espanhola. Este quadro responde favoravelmente ao meu segundo objectivo: *Verificar se o recurso a uma estratégia diferenciada na sala de aula é uma solução estratégica que responda às necessidades específicas dos alunos em contexto de ensino e de aprendizagem de ELE*.

Também a forma participada como os alunos com Dificuldades de Aprendizagem e com Necessidades Educativas Especiais colaboraram nas diferentes atividades implementadas e a forma como interagiram em situações comunicativas confirmam positivamente o meu terceiro objetivo que pretendia *verificar se a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica em*

contexto de sala de aula permite a aquisição de ELE em alunos com Dificuldades de Aprendizagem e com Necessidades Educativas Especiais.

Tendo como base a informação recolhida, penso que os meus objetivos se tornaram exequíveis dentro do âmbito do meu Projeto de Intervenção e vieram dar (mais) um novo fôlego à minha asserção de que é possível conviver, construir e aprender com todos.

Ainda com base na análise dos dados recolhidos, posso concluir que as estratégias que defini, com recurso às nas novas tecnologias, na utilização de materiais autênticos, na diversificação de atividades que compreenderam a exploração de todas as atividades da língua, as dinâmicas de trabalho centradas na diferenciação pedagógica e no trabalho colaborativo, favoreceram uma aprendizagem construtiva e significativa, que beneficiou o desenvolvimento da competência comunicativa destes alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado o fim de todo um trajeto pedagógico e formativo, estou em condições de fazer uma avaliação da minha prática pedagógica e da minha formação como professora. Considero que este percurso foi bastante positivo, na medida em que consegui estabelecer uma articulação equilibrada entre o trabalho que desenvolvi na escola, o meu Projeto de Intervenção e as aprendizagens realizadas no âmbito dos diferentes módulos e submódulos deste Mestrado. Em relação a estes, julgo que teria sido mais vantajoso se os seminários que integram a UC Estágio pudessem ter ocorrido integralmente no 3º semestre, não só em termos de *timing* de ação, como em termos de racionalidade temporal, que a carga horária implica. Efetivamente, parece-me que teria sido mais útil e funcional ter acesso às suas informações antes da nossa intervenção pedagógica.

Todo o mestrado constituiu uma mais valia para mim, enquanto professora de línguas estrangeiras. De salientar que sendo-o já, não senti que as coisas se tivessem tornado repetitivas, pelo contrário, abriram-se-me novos horizontes para um novo tipo de pedagogia, com a qual não tive oportunidade de contactar aquando da primeira profissionalização em ensino. Agora confirmo que ela faz todo o sentido, se perspetivarmos, de forma pragmática, a finalidade de uma língua estrangeira, enquanto instrumento de comunicação entre diferentes povos.

As dificuldades que eu senti estiveram essencialmente relacionadas com a falta de tempo para me dedicar mais ao meu projecto. Sendo trabalhadora estudante, sinto que a minha situação profissional condicionou bastante a minha prestação académica, não só em termos de tempo útil para o mestrado, como em termos de disponibilidade mental. Para além dessa situação, e tendo em conta que a turma tinha uma aluna com NEE a beneficiar de um currículo específico individual, a elaboração de materiais adequados ao perfil de funcionalidade da aluna foi uma necessidade que envolveu muito tempo de pesquisa e de trabalho. Também a definição de metas de aprendizagem individuais, que extravasam o currículo comum, e de competências a atingir envolveu muito de mim em termos processuais e de definição de estratégias e de processos de avaliação. Ainda que trabalhasse com a aluna enquanto professora de Educação Especial e conhecesse bem as

suas capacidades/limitações, o trabalho de planificar um currículo específico para língua estrangeira não foi uma tarefa fácil. Foi contudo uma tarefa desafiante e salutar pelos frutos que deu em termos de facilitar um pouco mais o trabalho desenvolvido pela orientadora, que auxiliei no apoio dado à aluna, programando as adequações curriculares e realizando as fichas avaliativas que tinham também de ser adaptadas. A definição de objetivos específicos para o seu currículo para o Espanhol Língua Estrangeira, em função do seu Programa Educativo Individual (PEI), foi também um facilitador da prática pedagógica das restantes professoras.

Contudo, e apesar das adversidades, procurei sempre cumprir com as minhas tarefas da melhor forma, articulando experiência com novos saberes e com novas realidades, pois considero que é imprescindível “renovar” os nossos conhecimentos e aprender continuamente ao longo da nossa existência.

Relativamente à intervenção, na generalidade, as aulas decorreram conforme previsto e planificado, dando cumprimento aos objetivos propostos para cada sessão. Houve, algumas vezes, necessidade de limar arestas, em consonância com a minha não satisfação completa com o resultado de determinada actividade. Para tal, muito influíram as reflexões que iam fazendo e as inquietações que ia partilhando com a orientadora e com colegas estagiárias. Essas preocupações eram fruto das minhas reflexões e preocupações, pois chegar a todos os alunos que compõem uma turma, não é uma tarefa simples. Essa minha preocupação parece-me normal, pois só um professor não reflexivo e acomodado não se interroga frequentemente acerca da sua prática pedagógica, reproduzindo, muitas vezes modelos e práticas observadas.

Neste sentido, as informações obtidas através da investigação ação, sustentada por um conjunto de fases (planificação - ação - observação - reflexão), evidenciam práticas de ensino em consonância com um ambiente de aprendizagem colaborativo e pontualmente diferenciado, tendo sido atingidos os objetivos traçados neste projeto.

Todas as atividades desenvolvidas foram ao encontro das necessidades específicas dos alunos que tinha em mãos, e do seu ritmo de aprendizagem. Tiveram também em conta a natureza dos conteúdos e das competências veiculadas pelo programa, de modo a proporcionar e efetivar

aprendizagens significativas, e promover a autonomia dos alunos. A seleção dos materiais de apoio teve em conta o perfil do grupo turma e a natureza dos conteúdos a abordar, de forma a proporcionar um ambiente de aprendizagem motivador e promotor da participação de todos os alunos. Recorrendo ao trabalho colaborativo entre pares e promovendo um ambiente onde predominou uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, onde o aluno é um sujeito ativo na produção do seu conhecimento, foi possível desenvolver competências centradas nas diferentes vertentes que envolvem o aluno. Privilegiei o trabalho em pares e em grupo sustentado numa perspetiva colaborativa e de cooperação e verifiquei que os alunos conseguem efetivar uma aprendizagem mais significativa apoiada na troca e partilha de informações, no debate e confronto de ideias e na negociação do significado, sem recorrer ao professor.

A apreciação feita pelos alunos, nos diferentes momentos de avaliação implementados e nos diálogos, é reveladora da relevância que os alunos atribuíram às estratégias de diferenciação pedagógica e ao recurso ao trabalho colaborativo na sala de aula. Indica que, aquando da aprendizagem da língua espanhola, foram desenvolvidas estratégias de intervenção que promoveram a motivação, a cooperação, a autoaprendizagem e a autonomia dos alunos. De acordo com a sua opinião emitida em diálogo informal, as atividades promovidas foram interessantes e motivadoras e, mais importante, consideraram que estas desenvolveram a autonomia, a cooperação, a autoaprendizagem e a autorregulação.

Penso que a implementação deste projeto se susteve numa linha de atuação em que o desenvolvimento da competência comunicativa com o recurso ao trabalho colaborativo e à diferenciação pedagógica se complementou com o desenvolvimento das várias dimensões do aluno enquanto *agente social*, *aprendiente autónomo* e *hablante intercultural* (PCIC). Nesse sentido, tentei orientar os alunos para a reflexão crítica e comparação entre as duas culturas, a meta e a própria, proporcionei o contacto com aspetos socioculturais relevantes, fomentei situações de expressão escrita e de interação oral reais ou próximas da realidade. Em suma, creio ter desenvolvido aprendizagens significativas apoiadas no trabalho colaborativo e atendendo aos estilos diferenciais dos alunos, na promoção da sua autonomia e da sua

autoaprendizagem, corresponsabilizando-os no seu processo de ensino e de aprendizagem.

Em forma de remate final, partindo das questões que impulsionaram o meu projeto e modelando o seu desenvolvimento segundo as orientações prescritas pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QECRL), pelo *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) e pelo *Programa de Espanhol do Ensino Básico do Ministério da Educação*, julgo ter conseguido chegar àquilo a que me propus no meu projeto, dando cumprimento aos meus objetivos que postulavam: aferir a existência de diferentes ritmos de aprendizagem no grupo meta ao nível da aprendizagem de ELE e as dificuldades que mais se evidenciavam; verificar que o recurso a uma estratégia diferenciada na sala de aula é uma solução estratégica que responde às necessidades específicas dos alunos em contexto de ensino e de aprendizagem de ELE; verificar que a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula permite a aquisição de ELE em alunos com Dificuldades de Aprendizagem e com Necessidades Educativas Especiais e, por último, refletir acerca da relevância do trabalho colaborativo no seio de um grupo heterogéneo de alunos, como meio de desenvolvimento de competências na aprendizagem de ELE. Neste momento e findo este projeto, destacaria este último objetivo como sendo o que mais impacto teve na implementação do meu projeto, já que o recurso ao trabalho colaborativo se revelou a atividade mais integradora e mais facilitadora do trabalho autónomo de todos os alunos no processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido.

Dada a natureza um pouco efémera que caracteriza a prática pedagógica deste ciclo de estudos e o contacto com a turma, estamos cientes que os resultados experienciados não são representativos de uma verdade absoluta. cremos contudo que são bons indicadores daquilo que poderá ser figurativo de uma prática efetiva e continuada. Para esbater esse cenário, julgo que seria interessante a realização de um estudo similar, mas adaptado a um *estudo de caso*, que poderia ser feito de forma individual, ou coletiva, desenvolvendo estratégias de intervenção para um grupo reduzido de alunos com necessidades educativas especiais semelhantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDÓN, T. (2007). *Enfoques metodológicos en la enseñanza – aprendizaje de segundas lenguas*, Madrid, UNED.

CADIMA, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Noesis. Braga. Nº 48, (Outubro/Dezembro).

CERROLAZA, M.; CERROLAZA, O. (1995). *Cómo trabajar con libros de texto – La planificación de la clase*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

CORREIA, L. M. (1997). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

DUNN, R., BEAUDRY, J. & KLAVAS, A. (1989). *Survey and Researche on Learning Styles*. Educational Leadership.

ESTAIRE, S. (1990). *La programación de unidades didácticas a través de tareas*. Cable, 5.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

GARDNER, H. (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GIOVANNI, A. et al. (1996), *Profesor en acción 3. Destrezas*, Edelsa, Madrid.

GOLEMAN, D. (1995). *A Inteligência Emocional*. Lisboa: Editora Temas e Debates, Lda.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español*.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Consultado a 18 de setembro de 2013

JIMÉNEZ RAYA, M. J., LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogia Para a Autonomia na Educação em Línguas na Europa: Para um Quadro de Referência do Desenvolvimento do Aluno e do Professor*. Dublin: Authentik.

KONDO, Clara Miki et al. (2012), Nuevos Amigos. Editorial SM, Madrid.

LEITÃO, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e Inclusão*. Cacém: Editor Ramos Leitão.

MARTINS, E. F. (2009). *Sucesso académico: Contributos do desenvolvimento cognitivo*. Portugal: Editorial Novembro.

MELERO Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Programa e Organização Curricular do 3º ciclo do Ensino Básico*, Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Antunes & Amilcard, Lda.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). *Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo*, de 14 de Outubro. Diário da República, I série, n.º 2373.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro*. Diário da República. I série, n.º 4.

MOREIRA, M. A. (2001). *Formar formadores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. In B.D.

Silva & L.S. Almeida (orgs.), Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (II volume). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 663-674.

NIZA, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Edições tinta-da-china. Disponível em <http://www.tintadachina.pt/pdfs/6c2683aa9917825d8cd80e50acfdc09e-inside.pdf> . Consultado a 14 de Setembro de 2013.

ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html> Consultado em 3 de outubro de 2013.

PERRENOUD, P. (1999). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PORTER G. (2000). *Organização da Escola: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In Ainscow, M. et al, Caminhos para as Escolas Inclusivas, (p.33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

RODRIGUES, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C, (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC

SANTOS, L. (2009). *Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Noesis, 1: 52 - 57.

SIERRA, M. (2006), *Cultura con “C” en las clases de ELE: Propuestas didácticas*, Universidad de Salamanca. Disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_06DeLuis.pdf?documentId=0901e72b80e1a055. Consultado a 14 de setembro de 2013.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Consultado em 3 de outubro de 2013.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática reflexiva de formação de professores*. Ed. Asa, Porto.

VIEIRA, F. (1995). *A autonomia na aprendizagem das línguas*. In Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (vol. I. pp.235/243). Porto: SPCE.

VIEIRA, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Revista Educação e Sociedade, 30 (106), pp. 197-217.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de Observação de Aulas

Plano de Aula	
Data 19 /10/2012	Aulas n.º 12 e 13 (90 minutos)
Objetivos/Conteúdos	<p>“¿Qué hora es?” – hablar de los horarios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los días de la semana - Artículos determinados
Estrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Repaso de la última clase (reglas de género y número) • Lectura silenciosa • Lectura en voz alta • Corrección de errores de la lectura • Países donde se habla español (repaso) • Comprensión auditiva (las horas) • Subrayar las horas en el texto • Diálogo sobre los días de la semana
Papel Prof/aluno	Os alunos mantiveram um papel ativo na correção de erros de leitura, identificando as falhas e fazendo sugestões de correção.
Educandos	
Comportamentos	Continua a notar-se, no seio do grupo uma grande propensão para a conversa e distração. Aquando da realização da tarefa, mostram-se empenhados nas atividades propostas. Continuam a revelar falta de regras na participação. De salientar o aluno número seis, que continua a revelar uma postura de intervenção pouco pertinente, fazendo intervenções despropositadas. Também pontualmente, os alunos números quatro e treze se distraem com facilidade, desconcentrando os colegas do lado.
Dificuldades	A aluna com necessidades educativas especiais não revela autonomia para executar as atividades.
Processo Educativo	
Participação dos alunos	Alguns alunos revelam interesse e participam ativamente na aula, contudo fazem-no de forma desorganizada, sem regras e “atropelando” os outros. A contrastar, destaca-se um grupo de alunos que revela alguma inércia, que, por iniciativa, nunca participam, fazendo-o apenas quando interpelados diretamente pela professora.
Recursos	<p>Quadro Manual adotado e caderno de atividades Projetor multimédia Computador Colunas</p>
Estratégias Educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo com os alunos. • Interação oral – diálogo vertical e horizontal. • Realização de exercícios do livro e caderno de

atividades.

- Trabalho colaborativo (pares) – Compreensão auditiva.

Reflexão

Nesta aula destacaria a atividade de compreensão auditiva, uma vez que a turma em geral gostou bastante, tendo-se notado um grande envolvimento na realização da tarefa. Verifiquei que a professora recorreu ao trabalho colaborativo no sentido de envolver a aluna com necessidades educativas especiais, pedindo a colaboração de um dos seus pares. A estratégia resultou bastante bem e a aluna sentiu-se motivada e incluída. Quanto à aluna que a ajudou, mostrou-se cooperante e responsável ajudando e supervisionando atentamente a colega e solicitando esclarecimentos à professora, quando necessário. O resto do grupo turma foi também trabalhando bem, e contrariamente ao que vem sendo hábito, a turma mostrou-se aplicada, dinâmica e cooperante, sobressaindo um clima de entreajuda entre os discentes, que ainda não tinha conseguido observar de forma tão generalizada.

Relativamente à gestão de conflitos/comportamentos na sala de aula, verifiquei que a professora interveio de forma oportuna na alteração dos lugares dos alunos números quatro, seis e treze e a estratégia surtiu os efeitos desejados, já que os alunos se mantiveram mais concentrados e menos perturbadores.

Anexo 2 – Questionário de análise de necessidades

Questionário

Este questionário insere-se no âmbito do Projeto de Investigação em Ação do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do ensino básico e secundário e Espanhol nos ensinos Básico e Secundário. Os objetivos deste questionário são conhecer as motivações dos alunos relativamente à disciplina de Espanhol, mais especificamente no que se prende com a prática da compreensão da leitura em língua estrangeira e a diferenciação pedagógica em contexto sala de aula.

Lê, atentamente, cada pergunta antes de responderes.

1) Qual a tua motivação para aprender Espanhol?

Assinala com uma cruz (✕) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Porque acho mais fácil				
Porque não me agradam as outras opções existentes na escola				
Porque viajo muito a Espanha				
Porque é uma língua importante para o meu futuro				
Porque os meus amigos escolheram Espanhol				

2) Que forma de trabalho consideras mais eficaz para aprender Espanhol?

Assinala com uma cruz (✕) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Trabalho individual				
Trabalho de pares				
Trabalho de grupo				
Tutoria				
Pesquisas fora da sala de aula				
Trabalhar com o apoio do professor				

3) O que achas do manual de Espanhol?

Assinala com uma cruz (✕) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Apelativo e fácil de utilizar				
Propõe exercícios que gosto de fazer				
Está bem organizado				
Tem demasiada informação				
Utiliza uma linguagem difícil de entender				
Utiliza exercícios que não me despertam a curiosidade				

4) Qual a utilidade da leitura?

Assinala com uma cruz (✕) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Conhecer novas culturas				
Alargar o meu vocabulário				
Expandir o meu conhecimento geral				
Melhorar a minha capacidade interpretação de textos				
Favorecer a minha participação oral				
Passatempo preferido				

5) Que tipo de leitura preferes fazer fora aula de Espanhol?

Assinala com uma cruz (✕) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Livros				
Revistas				
Blogues				
Páginas Web				

6) Que tipo de texto desperta o teu interesse?

Selecione apenas uma opção, assinalando-a com uma cruz (✕).

- ☐ Publicitário
- ☐ Banda Desenhada
- ☐ Narrativos
- ☐ Notícias
- ☐ Peças de teatro

7) Que dificuldades encontras na hora de ler e interpretar textos escritos em Espanhol?

Assinala com uma cruz (✕) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Compreensão do vocabulário				
Desconhecimento do tema				
Dificuldade em selecionar a informação importante / Responder a questões				
Falar sobre aquilo que li				

8) Que estratégias utilizas para compreender um texto?

Assinala com uma cruz (✕) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Apenas leio o texto				
Apenas sublinho as palavras que não conheço				
Quando leio vou sublinhando a informação que me parece mais importante				

Leio e vou acrescentando pequenas anotações				
Uso o dicionário quando não conheço alguma palavra				
Pergunto a alguém o significado do vocabulário				
Deduzo o significado do vocabulário pelo contexto				
Utilizo conhecimentos prévios para a compreensão do texto				

9) Que tipo de leitura preferes que se faça na aula de Espanhol?

Seleciona **apenas uma opção**, assinalando-a com uma cruz (✕).

- ☐ Silenciosa
- ☐ Em voz alta
- ☐ Partilhada
- ☐ Dramatizada

10) Ordena, segundo a tua preferência, os temas que consideras mais interessantes.

Assinala com uma cruz (✕) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Rotinas diárias				
Personagens famosos				
Mundo Tecnológico				
Viagens (Cidades e lugares)				
Filmes				
Música				
Férias				
Histórias imaginadas				

11) Como te comportas quando um colega participa oralmente na aula?

Assinala com uma cruz (✕) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Mantenho silêncio e ouço com atenção				
Não me rio dos erros dos outros				
Corrijo os erros dos colegas				
Acho engraçado quando um colega comete erros				

12) Que comportamento adotas nos trabalhos de grupo/pares?

Seleciona **apenas uma opção**, assinalando-a com uma cruz (✕).

- ☐ Raramente participo e não aceito as opiniões dos colegas
- ☐ Raramente participo, mas aceito as opiniões dos colegas
- ☐ Partilho informação sobre os tópicos relacionados com o tema e aceito as opiniões dos colegas
- ☐ Geralmente sou o que participa mais no grupo
- ☐ Quase sempre sou o líder do grupo

13) Como reages quando um colega teu apresenta dificuldades?

Seleciona apenas uma opção, assinalando-a com uma cruz (✕).

- ☐ Rio-me
- ☐ Fico indiferente
- ☐ Alerto o professor
- ☐ Ofereço-lhe ajuda

14) Que estratégias utilizas quando sentes alguma dificuldade na compreensão dos conteúdos?

Assinala com uma cruz (✕) a opção que corresponde à tua opinião, sendo que 1 corresponde a (nada), 2 (pouco), 3 (bastante), 4 (muito).

	1	2	3	4
Não faço nada				
Pergunto ao colega do lado				
Peço ajuda ao professor				
Tento solucionar o problema sozinho				

Muito obrigada pela tua colaboração!
Núcleo de Estágio de Espanhol

Anexo 3 – Questionário da Primeira Intervenção

Reflexionando...



Avalia o que aprendeste nesta aula



Tradiciones navideñas en España

Assinala com uma cruz (x) as tuas respostas. Não te esqueças que só podes assinalar uma opção em cada pergunta.

	Sim	Nem sempre	Não
1. Aprendi vocabulário relacionado com a temática do Natal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Li os textos com facilidade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Compreendi a mensagem global dos textos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Consegui associar imagens aos textos correspondentes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Conheci aspetos da cultura espanhola que desconhecia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Expressei as minhas dúvidas sempre que não percebi alguma coisa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Estive atento e concentrado durante a atividade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Participei com empenho nas atividades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Respeitei as opiniões dos outros, mesmo quando eram diferentes das minhas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela tua colaboração!



¡Felices Fiestas!



Anexo 4 – Ficha *Perros y Gatos*

Escola E.B. 2,3 de Real

ESPAÑOL 7ºE

FICHA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

"Entrenar a un perro guía"



Contesta a las preguntas

1. ¿Qué es un perro guía?

2. ¿Cuántos perros son formados por año?

3. ¿Cuándo empieza la educación de los perros?

4. ¿Cuál es la característica más importante en un perro guía?

5. ¿Todos los perros pueden ser perros guía?



Anexo 5 – Ficha Perros Y Gatos (adaptada)

Escola E.B. 2,3 de Real

ESPAÑOL 7ºE

FICHA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA (ADAPTADA)

"Entrenar a un perro guía"



Contesta a las preguntas



1. El tema del video es sobre:

Cerdos ☐ Perros ☐ Gatos ☐

2. Los perros guía ayudan a :

Ciegos ☐ Mudos ☐ Sordos ☐


3. Los perros guía deben ser:

Nerviosos ☐ Feroces ☐ Tranquilos ☐

4. Todos los perros pueden ser perros guía?

Sí ☐ No ☐

Anexo 6 – Ficha Voy a Adivinar...

Voy a adivinar... 

Animal: _____



Tipología (doméstico o salvaje): _____

Tamaño: _____

Características físicas: _____

Carácter: _____



Anexo 7 – Questionário da Segunda Intervenção

Reflexionando...



Jogo: adivinha de que animal se trata

☞ Concentra-te na atividade que desenvolveste em grupo sobre os animais, que consistiu na identificação de um animal e sua caracterização.

1. Que contributo julgas terem tido as prestações/orientações dos teus colegas para a tua aprendizagem?

Ajudaram-me a identificar o animal com as orientações que me deram.	
Auxiliaram-me na descrição de animais.	
Aprendi léxico espanhol.	
Expressei gostos e preferências acerca de animais e/ou a minha “mascota”	

2. Relativamente ao trabalho realizado em grupo:




Utilizei o léxico que aprendi.	
Pratiquei a oralidade em espanhol.	
Não participei na atividade	

2.1. Se respondeste “Não participei na atividade”. Indica os motivos:

Fiestas Españolas



Intenta descubrir el nombre de la fiesta descrita:

<p>Los más famosos son los de Cádiz y de _____.</p> <p>Se celebra antes de la cuaresma. Son varios días de _____ disfraces y desfiles.</p> <p>El carnaval se puede remontar a la antigua _____ y a la Roma clásica.</p> <p>Se celebra la despedida de los _____ y se prepara la cuaresma.</p> <p>Es considerado el segundo carnaval más popular y conocido internacionalmente, después de los que se celebran en Río de Janeiro. La ciudad está hermanada con la ciudad de Río de Janeiro por esta razón.</p>	
<p>Celebración en honor a _____, entre el _____ y el _____ de julio, que tiene lugar anualmente en la ciudad española de _____.</p> <p>Los festejos comienzan con el lanzamiento del chupinazo (cohete).</p> <p>El _____ es una de las actividades más famosas, que consiste en un recorrido de _____ metros delante de los toros y que culmina en la plaza de toros.</p>	
<p>Esta fiesta se celebra todos los años, el último miércoles de agosto, en el municipio valenciano de _____. En su origen, desde el año de _____, está una pelea callejera que terminó con el lanzamiento de verduras y tomates.</p> <p>Consiste en lanzar _____ entre los participantes, que vienen de muchos lugares del mundo. Ahora se lanzan más de _____ kilos de tomates.</p>	

Fiestas Españolas



Fiestas con mucha tradición en la ciudad de Valencia y diferentes poblaciones de la Comunidad Valenciana, que se celebran del _____ al _____ de marzo en honor de honor a San José, patrón de los carpinteros. Su nombre se refiere a las construcciones artísticas de cartón, _____ y _____, que representan figuras de personajes famosos o acontecimientos sociales y políticos que han pasado durante el año. La noche de 18 de _____ se quema el último día de la fiesta.



Es una fiesta que recuerda la convivencia entre la cultura musulmana y cristiana en la Península Ibérica y por eso se hacen desfiles y batallas entre los _____ y _____. Las características esenciales en las fiestas son los _____, la farsa, los desfiles. Se celebra especialmente en las provincias de _____ y de _____.



Se trata de una feria cultural y gastronómica característica por su conjunto de casetas y atracciones que se instalan en el recinto ferial del barrio de Los Remedios, donde se puede tomar un paseo a caballo en el recinto ferial, visitar a sus puestos de venta, degustar la comida y disfrutar de la gastronomía sevillana.



Anexo 9 – Ficha *Fiestas Españolas* (adaptada)

Fiestas Españolas



Intenta descubrir el nombre de la fiesta descrita:

Se celebra antes de la cuaresma. Son varios días de fiesta, disfraces y desfiles.

Es considerado el segundo _____ más popular y conocido internacionalmente, después de los que se celebran en Río de Janeiro.

- a) San Juan
- b) Carnaval



Celebración en honor a _____, que tiene lugar anualmente en la ciudad española de Pamplona.

Los festejos comienzan con el lanzamiento del chupinazo (cohetes).

- a) San Fermín
- b) San Juan




Esta fiesta, _____ se celebra todos los años, el último miércoles de agosto, en el municipio valenciano de Buñol.

Consiste en lanzar tomates entre los participantes, que vienen de muchos lugares del mundo.

- a) la Orangina
- b) la Tomatina



Anexo 10 – Questionário da Terceira Intervenção



Reflexionando...

Panfleto turístico / Dramatizações

☞ Recorda-te da atividade da construção de um panfleto turístico.

1. O que achaste mais difícil? Escolhe apenas uma das opções.

A escolha do tema do panfleto.	
A s pesquisas para a realização do panfleto.	
A organização da informação para fazer o panfleto.	

1.1. Consideras que os teus colegas de grupo contribuíram todos para a elaboração do panfleto turístico?

Sim	
Não	

1.2. Que aspeto consideras ter sido mais relevante para a realização da tarefa final (dramatização num posto de turismo de Braga)?

A participação dos colegas na atividade.	
A ajuda da professora.	
Os materiais recolhidos.	

FICHA TÉCNICA



Título: _____
Título original: _____
Dirección: _____
País y Año: _____
Fecha de estreno: _____
Duración: _____
Género: _____
Guión: _____
Reparto: _____
Productora: _____



Mortadelo y Filemón. Misión: salvar la Tierra es una película cómica española estrenada el 25 de enero de 2008, dirigida por Miguel Bardem. El guión es de la responsabilidad de Miguel Bardem, Carlos Martín y Juan Vicente Pozuelo.

Trata sobre los famosos personajes de cómic del dibujante español Francisco Ibáñez y se estrenó con motivo del quincuagésimo aniversario de la publicación de las historietas, siendo la segunda película en imagen real de los personajes tras *La gran aventura de Mortadelo y Filemón*. Durante los 98 minutos de la película podemos ver los actores Eduard Soto, Pepe Viyuela, Berta Ojea, Janfri Topera, Mariano Venancio, Carlos Santos, Emilio Gavira, Alex O'Dogherty, Carmen Ruiz y Andrés Gasch y reír mucho.

Fue producida por la división de cine del Grupo Zeta Audiovisual, la productora ON PICTURES. Para más informaciones se puede consultar www.myfmisionesalvarlatierra.com

FICHA TÉCNICA



Título: _____

Título original: _____

Dirección: _____

País y Año: _____

Fecha de estreno: _____

Duración: _____

Género: _____

Guión: _____

Reparto: _____

Productora: _____



Dracula, de Bram Stoker (Bram Stoker's Dracula, 1992) es una película de terror americana dirigida por Francis Ford Coppola y protagonizada por Gary Oldman y Keanu Reeves que estrenó el 15 de enero de 1993. Basada en la novela homónima de Bram Stoker, con la duración de 128 minutos, el guion fue escrito por James V. Hart y producida por Columbia Pictures. La banda sonora corrió a cargo de Wojciech Kilar, excepto el tema final Canción de amor para un vampiro, que fue compuesto por Annie Lennox. En la película podemos ver los actores Gary Oldman, Winona Ryder, Anthony Hopkins, Keanu Reeves, Richard E. Grant, Cary Elwes, Bill Campbell, Sadie Frost, Tom Waits, Monica Bellucci. El guión es de la responsabilidad de Columbia TriStar Films de España. Para más de 16 años.

La película tuvo una buena acogida por el público y obtuvo 4 nominaciones a los Oscar de 1992, de los que ganó tres: Mejor diseño de vestuario, Mejor Maquillaje y Mejor edición de sonido. Está considerada la adaptación oficial, la película más fiel a la novela que introduce a personajes nunca antes adaptados.

FICHA TÉCNICA



Título: _____

Título original: _____

Dirección: _____

País y Año: _____

Fecha de estreno: _____

Duración: _____

Género: _____

Guión: _____

Reparto: _____

Productora: _____



Shrek es una película de animación digital americana de 2001, apta para todos los públicos, con la duración de 90 minutos, dirigida por Andrew Adamson y Vicky Jensen. Estrenó el 13 de junio de 2001 Está basada en el libro infantil ilustrado *Shrek!*, de William Steig (1990). Se trata de una comedia de animación fantástica que ganó el Oscar a la Mejor Película de Animación y participó en la selección oficial del Festival de Cannes de 2001. De la productora DreamWorks SKG, DreamWorks Animation, Pacific Data Images (PDI) y de la responsabilidad de la distribuidora United International Pictures (UIP), **Shrek** cuenta con la participación de Mike Myers, Eddie Murphy, Cameron Diaz, John Lithgow, Vincent Cassel, Peter Dennis, Clive Pearse, Jim Cummings, Bobby Block y Chris Miller.

FICHA TÉCNICA



Título: _____

Título original: _____

Dirección: _____

País y Año: _____

Fecha de estreno: _____

Duración: _____

Género: _____

Guión: _____

Reparto: _____

Productora: _____



El Señor de los Anillos: la Comunidad del Anillo (titulada originalmente en inglés **The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring**) es la primera película de la trilogía cinematográfica de *El Señor de los Anillos*, basada en el primer tomo de la novela homónima del escritor británico de literatura fantástica J. R. R. Tolkien; adaptado al cine por el neozelandés Peter Jackson, en 2001. Estrenó el 19 de diciembre de 2001. Se trata de un gran metraje con la duración de 178 minutos de aventura, fantasía y acción. Aconsejable a los de más de 6 años.

Las tres películas fueron escritas, producidas y dirigidas por Peter Jackson, rodadas en Nueva Zelanda, coescritas por Fran Walsh y Philippa Boyens y distribuidas por New Line Cinema (también Productora de la película). El reparto es compuesto por Alan Howard, Noel Appleby, Sean Astin, Sala Baker, Sean Bean, Cate Blanchett, Orlando Bloom, Billy Boyd, Marton Csokas y Megan Edward.

FICHA TÉCNICA




Título: _____
Título original: _____
Dirección: _____
País y Año: _____
Fecha de estreno: _____
Duración: _____
Género: _____
Guión: _____
Reparto: _____
Productora: _____




The Twilight Saga: Breaking Dawn - Part 1 (en España y Argentina: *La Saga Crepúsculo: Amanecer - Parte 1* y en Hispanoamérica *Crepúsculo la saga: Amanecer - Parte 1*) es una película estadounidense de género fantástico y romántico, dirigida por Bill Condon. es el primer episodio de la cuarta entrega (parte 4 de 5) de la saga cinematográfica de Crepúsculo. Es una historia contemporánea de adolescentes, vampiros y metamorfos protagonizada por Bella Swan, Edward Cullen y Jacob Black, interpretados por los actores Kristen Stewart, Robert Pattinson y Taylor Lautner respectivamente, con la duración de 115 minutos, no recomendada para menores de 12 años.








El guión fue escrito por Melissa Rosenberg, guionista de las tres primeras entregas. La fecha prevista de finalización de rodaje fue el 22 de abril de 2011. Este largometraje se estrenó el 18 de noviembre de 2011. Distribuido por Aurum Producciones. La productora es la Summit Entertainment. La película fue coniderada como la mejor de toda la saga.



Emociones y sentimientos










Legenda las imágenes siguientes:

<div></div>	
<div></div>	
<div></div>	
<div></div>	
<div></div>	
<div></div>	
<div></div>	



Emociones y sentimientos

<input type="text"/>	
<input type="text"/>	
<input type="text"/>	
<input type="text"/>	
<input type="text"/>	
<input type="text"/>	
<input type="text"/>	



Anexo 13 – Questionário da Última Intervenção

Reflexionando...



Atividades de grupo sobre o Don Quixote de la Mancha

Este é mais um momento de reflexão.

Deves pensar muito bem antes de responderes e concentrar-te nos momentos assinalados.

Reflete e responde com honestidade. A tua opinião vai ajudar-me a refletir.

☛ Lembra a tarefa final sobre o episódio dos moinhos de Don Quixote de la Mancha.

1. Em que atividade/jogo participaste?

Dramatização	<input type="checkbox"/>	Comic	<input type="checkbox"/>
El ahorcado	<input type="checkbox"/>	Crucigrama	<input type="checkbox"/>
Sopa de letras	<input type="checkbox"/>	"Trivial Quijote"	<input type="checkbox"/>
Sequencialização de imagens	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

2. Consideras que a atividade que desenvolveste facilitou a tua aprendizagem sobre o episódio estudado do Don Quixote de la Mancha?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

2.1. Dá uma razão que justifique a tua resposta.

3. Como é que se desenvolveu o trabalho de grupo com os colegas?

Os colegas ajudaram e foram importantes para a realização da atividade.	<input type="checkbox"/>
Um dos colegas é que liderou o trabalho, tendo tido uma participação mais ativa.	<input type="checkbox"/>
Os colegas não mostraram interesse em colaborar.	<input type="checkbox"/>
Foi precisa a ajuda da professora para executar a atividade.	<input type="checkbox"/>
Fiz a minha parte do trabalho de forma isolada e os meus colegas também. No fim, juntámos tudo.	<input type="checkbox"/>
Só eu é que trabalhei.	<input type="checkbox"/>

